

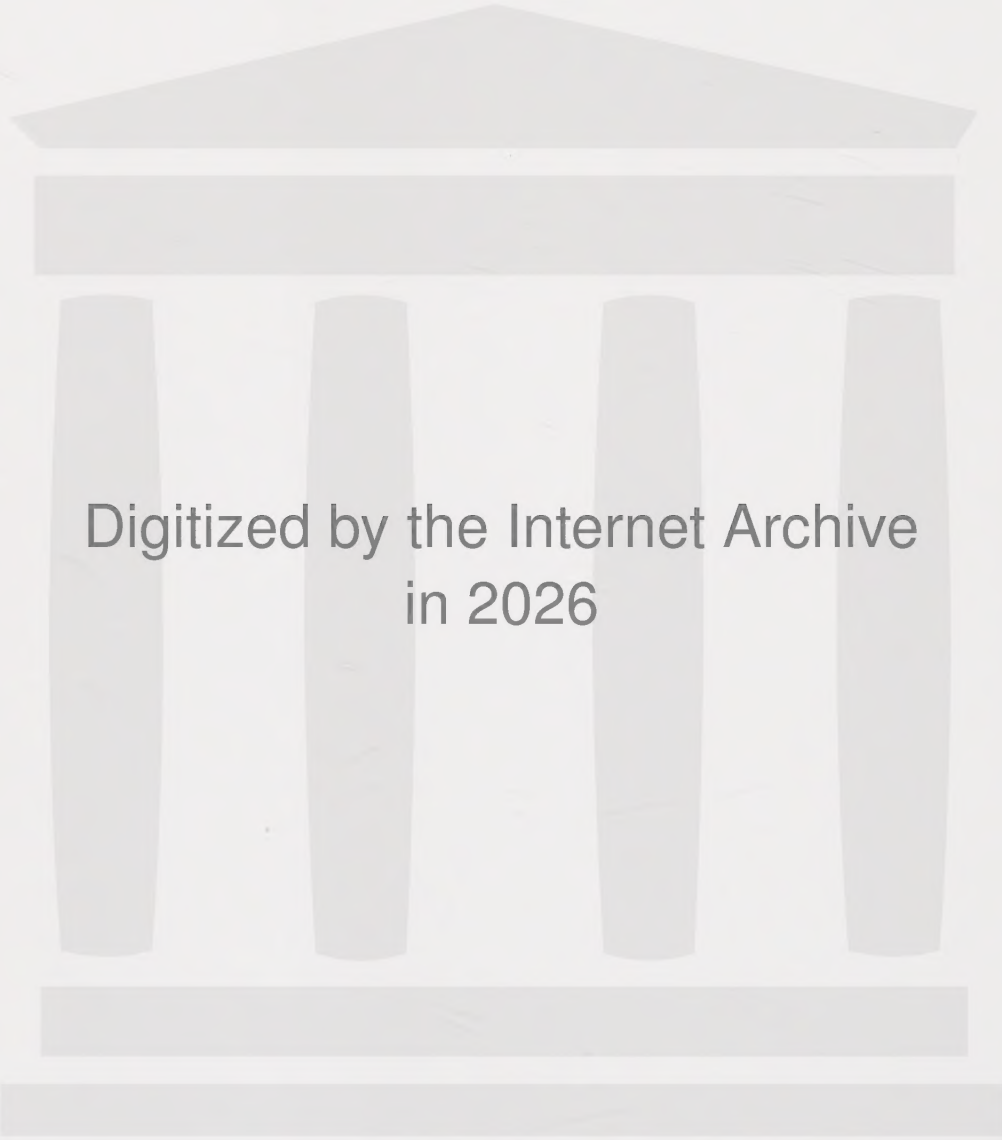
PSYCHOLOGISCHE UND PAEDAGOGISCHE ASPEKTE DER EINSCHULUNG

Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der Universität Zürich

vorgelegt von
PETER KRETZ
von Beinwil bei Muri (Kanton Aargau)

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. Konrad Widmer

(Eigendruck, Kriens 1977)



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41507210_0023

PSYCHOLOGISCHE UND PAEDAGOGISCHE ASPEKTE DER EINSCHULUNG

Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der Universität Zürich

vorgelegt von
PETER KRETZ
von Beinwil bei Muri (Kanton Aargau)

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. Konrad Widmer

(Eigendruck, Kriens 1977)

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG IN DIE PROBLEMSTELLUNG - VORVERSTAENDNIS	
2	ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE ASPEKTE	20
2.1	Grundsätzliches zur Entwicklung	20
2.2	Aspekte der kognitiven Entwicklung	22
2.2.1	Das geistige Weltbild des Kindes	22
2.2.1.1	Egozentrismus und Realismus in der Wahrnehmung	22
2.2.1.2	Egozentrismus und Realismus im Denken	23
2.2.1.3	Egozentrismus und Realismus in der Sprache	23
2.2.2	Zur Entwicklung der Wahrnehmung	24
2.2.3	Zur Entwicklung des Denkens und der Sprache	27
2.2.3.1	Darstellungsformen	27
2.2.3.2	Vom anschaulichen Denken zu den konkreten Denkoperationen	28
2.2.3.3	Zum Zahlbegriff	32
2.2.3.4	Soziokulturelle und situative Einflüsse auf das Denken und Sprechen	33
2.2.3.5	Zur Förderung von Denken und Sprechen	36
2.3	Aspekte der motivationalen Entwicklung	37
2.3.1	Ueberblick über das motivationale Geschehen	37
2.3.2	Zur Leistungsmotivation	39
2.3.2.1	Allgemeines zur Leistungsmotivation	39
2.3.2.2	Elterliches Erziehungsverhalten, Sozialschicht und Leistungsmotivation	41
2.3.3	Einige weitere motivationale Aspekte	43

2.4	Aspekte der Selbststeuerung	44
2.4.1	Der Wille als zentrale Steuerungsinstanz	44
2.4.2	Sprache als Steuerungsinstrument von Willenshandlungen	44
2.5	Aspekte der Sozialisation	45
2.5.1	Uebersblick	45
2.5.2	Der psychoanalytische Ansatz zur Erklärung des Sozialisations- prozesses	47
2.5.2.1	Zur Trieblehre	47
2.5.2.2	Zum Instanzenmodell	48
2.5.2.3	Angst und Abwehrmechanismen	49
2.5.2.4	Zur psychosexuellen Entwicklung	50
2.5.2.4.1	Die orale Phase	51
2.5.2.4.2	Die anale Phase	51
2.5.2.4.3	Die phallische Phase und der Oedipus- Konflikt	52
2.5.2.4.4	Die Bildung des Ueber-Ichs	53
2.5.2.5	Das Wachstum der Persönlichkeit nach Erikson	55
2.5.2.6	Elterneinflüsse auf das Kind in psychoanalytischer Sicht	56
2.5.2.7	Elterliche Rollenvorschrift und kindliches Verhalten	57
2.5.2.8	Weitere tiefenpsychologische Aspekte	61
2.5.3	Soziologische und sozialpsychologische Ansätze	62
2.5.3.1	Das traditionelle Rollenmodell	62
2.5.3.2	Der Ansatz von Talcott Parsons	63
2.5.3.3	Der symbolische Interaktionismus	65
2.5.3.4	Interaktion und Identität	66
2.5.4	Sozialisation als soziales Lernen	68
2.5.4.1	Soziales Lernen durch Imitation	69
2.5.4.2	Soziales Lernen durch Identifikation	70
2.5.4.3	Internalisation als das Ergebnis von Imitation und Identifikation	71
2.5.4.4	Behavioristische Ansätze des sozialen Lernens	72
2.5.4.5	Strategien sozialen Handelns	73
2.5.4.6	Das Lernen von Normen und Werten	74
2.5.4.6.1	Normkonformes Verhalten und seine Motivation	74
2.5.4.6.2	Zur Entwicklung des Gewissens und der Moral	74

2.5.5 Sozialisation in der Familie 76

2.5.5.1 Soziologische Aspekte der Kleinfamilie 76

2.5.5.2 Wertorientierungen und Erziehungsstile 78

2.5.5.3 Zur Bedeutung des Vaters für die Sozialisation
des Kindes 81

2.5.5.4 Zur Bedeutung der Mutter für die Sozialisation
des Kindes 82

2.5.5.5 Kognitive und motivationale Sozialisation 83

2.5.6 Wünschenswerte Ergebnisse des Sozialisationsprozesses 86

2.6 Exkurs: Die Entwicklung des Kindes in der Beurteilung von
Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen 88

2.6.1 Vorbemerkungen 88

2.6.2 Die kindliche Entwicklung in der Beurteilung der Kinder-
gärtnerinnen 89

2.6.3 Das schulreife Kind in der Beurteilung der Primarlehrerinnen 90

2.6.4 Der Entwicklungsstand des schulreifen Kindes in der Beurteilung
der Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen - ein Vergleich 90

3 ZUR SOZIALISATION IN KINDERGARTEN UND SCHULE 92

3.1 Funktionen der Schule 92

3.2 Zur Sozialisation in Kindergarten und Schule 93

3.3 Zu den Lehrplänen 96

3.3.1 Allgemeine Aspekte von Lehrplänen 97

3.3.2 Der Rahmenplan des Kindergartens 98

3.3.3 Zu einem Primarschullehrplan 106

3.3.4 Zum Bezug 'Rahmenplan' - 'Lehrplan für die Primarschulen' 107

3.4 Zum Lehrer 109

3.4.1 Zur Rolle und Funktion des Lehrers 109

3.4.2 Zum Lehrerverhalten im Unterricht 111

3.5	Die Schulklasse als Gruppe	116
3.6	Einstellungen von Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen zu drei Funktionen von Kindergarten und Primarschule - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung	119
3.6.1	Das Einstellungskonzept	119
3.6.1.1	Begriffserläuterung	119
3.6.1.2	Zur Struktur von Einstellungen	120
3.6.1.3	Funktionen von Einstellungen	121
3.6.2	Zur Untersuchungsanlage und zur statistischen Auswertung	123
3.6.3	Untersuchungsergebnisse	126
3.6.3.1	Anpassung versus Kritikfähigkeit im Kindergarten	126
3.6.3.1.1	Einstellungen der Kindergärtnerinnen	126
3.6.3.1.2	Einstellungen der Primarlehrerinnen	127
3.6.3.1.3	Vergleich Einstellungen Kindergärtnerinnen - Primarlehrerinnen	128
3.6.3.2	Anpassung versus Kritikfähigkeit in der Primarschule	129
3.6.3.2.1	Einstellungen der Kindergärtnerinnen	129
3.6.3.2.2	Einstellungen der Primarlehrerinnen	130
3.6.3.2.3	Vergleich Einstellungen Kindergärtnerinnen - Primarlehrerinnen	131
3.6.3.3	Anpassung versus Kritikfähigkeit - Vergleich Kindergarten - Primarschule	132
3.6.3.3.1	Vergleich Ist-Zustand Kindergarten - Primarschule	132
3.6.3.3.2	Vergleich Soll-Zustand Kindergarten - Primarschule	133
3.6.3.4	Wissensvermittlung versus Bildung und Erziehung im Kindergarten	133
3.6.3.4.1	Einstellungen der Kindergärtnerinnen	134
3.6.3.4.2	Einstellungen der Primarlehrerinnen	135
3.6.3.4.3	Vergleich Einstellungen Kindergärtnerinnen - Primarlehrerinnen	136
3.6.3.5	Wissensvermittlung versus Bildung und Erziehung in der Primarschule	137
3.6.3.5.1	Einstellungen der Kindergärtnerinnen	137
3.6.3.5.2	Einstellungen der Primarlehrerinnen	138
3.6.3.5.3	Vergleich Einstellungen Kindergärtnerinnen - Primarlehrerinnen	139
3.6.3.6	Wissen versus Bildung und Erziehung - Vergleich Kindergarten - Primarschule	140
3.6.3.6.1	Vergleich Ist-Zustand Kindergarten - Primarschule	140
3.6.3.6.2	Vergleich Soll-Zustand Kindergarten - Primarschule	141

3.6.3.7	Chancengleichheit im Kindergarten	141
3.6.3.7.1	Einstellungen der Kindergärtnerinnen	142
3.6.3.7.2	Einstellungen der Primarlehrerinnen	143
3.6.3.7.3	Vergleich Einstellungen Kindergärtnerinnen - Primarlehrerinnen	143
3.6.3.8	Chancengleichheit in der Primarschule	145
3.6.3.8.1	Einstellungen der Kindergärtnerinnen	145
3.6.3.8.2	Einstellungen der Primarlehrerinnen	146
3.6.3.8.3	Vergleich Einstellungen Kindergärtnerinnen - Primarlehrerinnen	146
3.6.3.9	Gewährung von Chancengleichheit - Vergleich Kindergarten - Primarschule	148
3.6.3.9.1	Vergleich Ist-Zustand Kindergarten - Primarschule	148
3.6.3.9.2	Vergleich Soll-Zustand Kindergarten - Primarschule	148
3.6.4	Zusammenfassung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse	149
3.6.4.1	Einstellungen zu den Funktionen des Kindergartens	149
3.6.4.2	Einstellungen zu den Funktionen der Primarschule	151
3.6.4.3	Vergleich Kindergarten - Primarschule bezüglich der drei Funktionen gemäss den Einstellungen der Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen	152
3.6.4.4	Mögliche Auswirkungen der Einstellungen	156

4 BEDINGUNGSVARIABLEN DES SCHULERFOLGS 157

4.1	Schulreife versus Schulfähigkeit und Schulbereitschaft	157
4.2	Kindspezifische Bedingungsvariablen des Schulerfolgs	159
4.2.1	Körperliche Variablen und Schulerfolg	160
4.2.2	Kognitive Variablen und Schulerfolg	163
4.2.3	Affektive, motivationale und voluntative Variablen und Schulerfolg	165
4.2.4	Variablen des sozialen Verhaltens und Schulerfolg	170
4.3	Familiäre Bedingungsvariablen des Schulerfolgs	172
4.4	Kindergartenbesuch und Schulerfolg	177

4.5 Erste Schulerfahrungen und Schulerfolg 180

4.6 Das relative Gewicht der einzelnen Bedingungsfaktoren
für den Schulerfolg 186

5 PSYCHODIAGNOSTISCHE ASPEKTE DER EINSCHULUNG 189

5.1 Zur Begründung der Psychodiagnostik bei der Einschulung 189

5.2 Zur Brauchbarkeit von Einschulungstests 191

5.2.1 Zur Leistungsfähigkeit von Schulreife-tests 193

5.2.2 Zur Leistungsfähigkeit von Testkombinationen - der Einsatz von
Intelligenztests und Lerntests 196

5.2.3 Schuleignungsdiagnosen - Zusammenfassung und Kritik des Test-
ansatzes 199

5.3 Exkurs: Vorarbeiten zu einem eigenen Gruppen-Schuleignungs-
test 201

5.3.1 Kurzbeschreibung des Gruppen-Schuleignungstests 201

5.3.2 Durchführung der Untersuchung - Zusammensetzung der Stichprobe 202

5.3.3 Die Menschenzeichnung 203

5.3.3.1 Zur Begründung und Intention der Menschenzeichnung 203

5.3.3.2 Statistische Auswertung der Menschenzeichnung 204

5.3.4 Der Test 'Muster fortsetzen' 208

5.3.4.1 Zur Begründung und Intention des Tests 'Muster fortsetzen'
208

5.3.4.2 Statistische Auswertung des Tests 'Muster fortsetzen' 209

5.3.5 Der Test 'Abzeichnen schematischer Figuren' 211

5.3.5.1 Zur Begründung und Intention des Tests 'Abzeichnen schema-
tischer Figuren' 211

5.3.5.2 Statistische Auswertung des Tests 'Abzeichnen schematischer
Figuren' 212

5.3.6 Der Test 'Denkaufgaben' 215

5.3.6.1 Zur Begründung und Intention des Tests 'Denkaufgaben' 215

5.3.6.2 Statistische Auswertung des Tests 'Denkaufgaben' 217

5.3.7	Der Test 'Bildabzeichnen'	223
5.3.7.1	Zur Begründung und Intention des Tests 'Bildabzeichnen'	223
5.3.7.2	Statistische Auswertung des Tests 'Bildabzeichnen'	224
5.3.8	Zusammenfassung und Diskussion des Gruppen-Schuleignungstests	230
5.4	Die Grenzen kollektiver Einschulungstests - Die Notwendigkeit, weitere Informationen einzubeziehen	235
5.4.1	Die Ergänzung kollektiver durch individuelle Testverfahren	236
5.4.2	Die Beurteilung des Kindes durch die Kindergärtnerin	238
5.4.2.1	Theoretische Aspekte der Beurteilung	238
5.4.2.2	Praktische Aspekte der Beurteilung	241
5.4.3	Beurteilung des Kindes durch die Eltern	244
5.5	Der Entscheidungsprozess der Einschulung	245
5.6	Cerebral bedingte Lern- und Verhaltensauffälligkeiten - Beispiel pädagogisch-psychologischer Diagnostik bei der Einschulung	263
5.6.1	Ursachen und Erscheinungsformen cerebral bedingter Lern- und Verhaltensauffälligkeiten	263
5.6.2	Psychodiagnostische Aspekte	267
5.6.3	Schulische Aspekte	270
6	ZUSAMMENFASSUNG	275
7	Anhang zum Kapitel 5.3	294
8	LITERATURVERZEICHNIS	299
	LEBENS LAUF	306

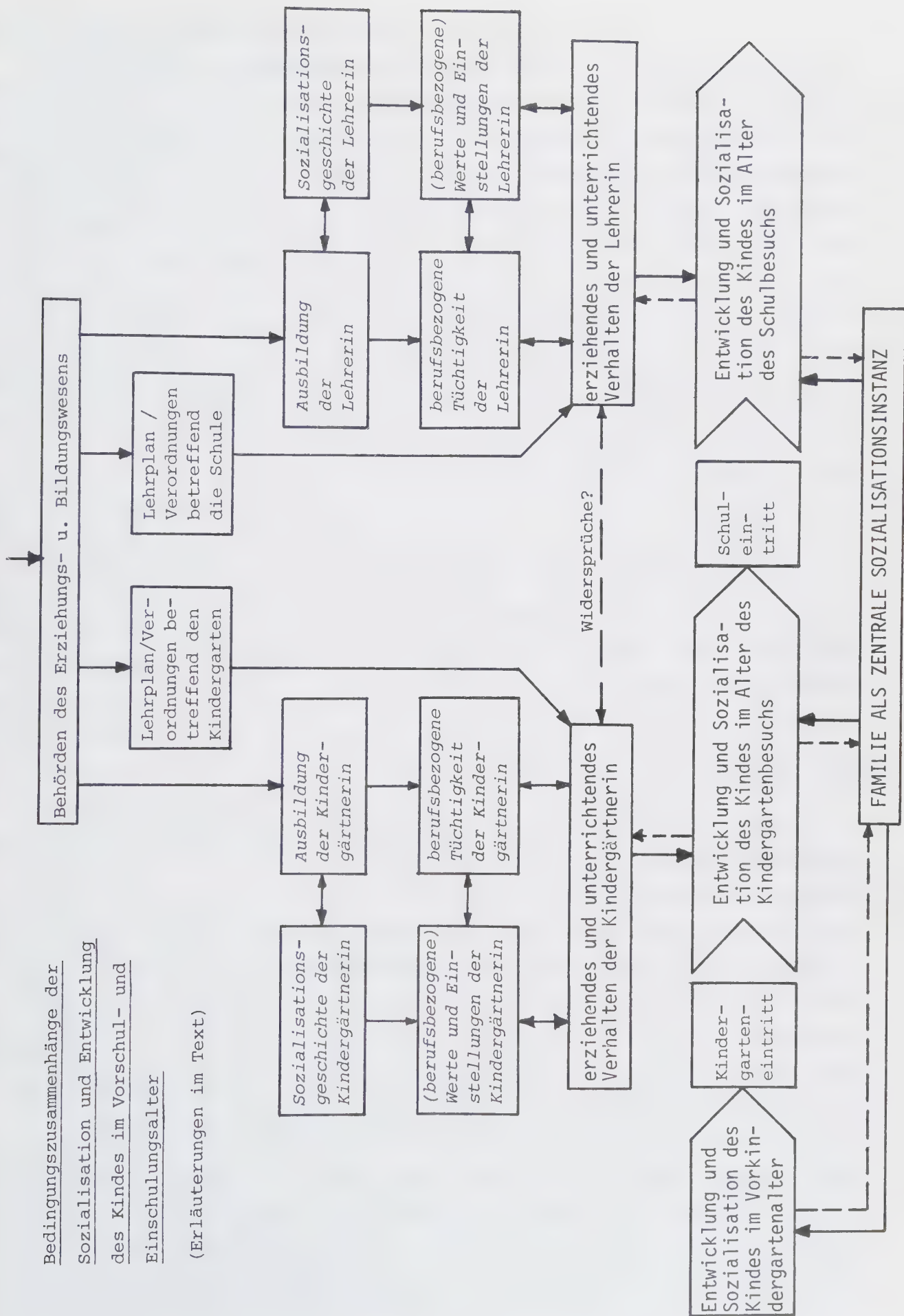
1 EINLEITUNG IN DIE PROBLEMSTELLUNG - VORVERSTAENDNIS

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit pädagogischen, psychologischen und psychodiagnostischen Aspekten des unmittelbaren Vorschul- und des Einschulungsalters. Es wird von verschiedenen Problemen ausgegangen, die sich bei der Sozialisation des Kindes in Familie, Kindergarten und Schule ergeben. In diesem Umfeld gibt es m. E. zahlreiche ungelöste oder nicht optimal gelöste Probleme. Das führt dazu, dass viele Kinder keine angemessene Erziehung und Förderung erhalten und dass sie manchmal sogar mit Konflikten konfrontiert werden, die ihre ausgeglichene psychische Entwicklung beeinträchtigen.

Das Problemfeld ist auf der folgenden Seite graphisch dargestellt. Bevor das Kind in den Kindergarten eintritt, vollzieht sich seine Entwicklung und Sozialisation zum grössten Teil innerhalb der Familie. Es erhält mehr oder weniger Lernanregungen und Lerngelegenheiten, es wird mit sozialen Verhaltensmustern konfrontiert, mit Normen und Werten, die sich vor allem in der Einstellung der Eltern zum Kind und zur Erziehung, aber auch im konkreten Alltagsverhalten zeigen. Alle diese sozialisierenden Einflüsse sind vom sozioökonomischen und soziokulturellen Niveau der Eltern, von der Familiengrösse, von allfälligen Geschwistern und von zahlreichen weiteren Variablen abhängig.

Die Sozialisation des Kindes ist zum grösseren Teil ein eher einseitiger Prozess, in dem die Eltern auf das Kind einwirken. Dennoch gibt es zahlreiche Rückkoppelungsprozesse. Die Reaktionen des Kindes auf das elterliche Verhalten wird die nächste Verhaltenssequenz der Eltern mitbedingen. Zudem reagiert das Kind nicht nur, sondern es verhält sich innerhalb eines von den Eltern vorgegebenen Rahmens spontan. Solche gegenseitigen Interaktions- und Rückkoppelungsprozesse sind in der graphischen Darstellung auf Seite 12 durch die Verbindungspfeile dargestellt, wobei der nicht gestrichelte Pfeil die in der Regel bedeutsameren Einflüsse der Eltern auf das Kind, der gestrichelte Pfeil die in der Regel geringeren Einflüsse des Kindes auf die Eltern andeutet. Sozialisierende Einflüsse aus dem ausserfamiliären Bereich sind in diesem Alter noch sehr gering.

Bedingungszusammenhänge der
Sozialisation und Entwicklung
des Kindes im Vorschul- und
Einschulungsalter
 (Erläuterungen im Text)



Mit dem Eintritt in den Kindergarten wird das Kind mit neuen sozialisierenden und mehr oder weniger lernanregenden Einflüssen konfrontiert: einerseits mit der Kindergärtnerin, andererseits mit den etwa gleichaltrigen Kindern im Kindergarten. Diese neuen Einflüsse und Erfahrungen können für das Kind je nach seiner bisherigen Lern- und Sozialisationsgeschichte eine mehr oder weniger grosse Ausweitung seiner Lebenserfahrungen oder aber auch eine Einengung und / oder Umorientierung zur Folge haben. Das erzieherische und unterrichtende Verhalten der Kindergärtnerin wird somit zu einer wichtigen Variablen im kindlichen Sozialisationsprozess. Das Verhalten der Kindergärtnerin ist einerseits von ihren - vor allem berufsspezifischen - Werten und Einstellungen und von ihrer berufsbezogenen Tüchtigkeit, andererseits aber auch von den institutionell vorgegebenen Rahmenbedingungen abhängig.

Die Ausbildung der Kindergärtnerin ist institutionell geregelt und hängt letztlich von den gesellschaftlichen Interessen an der Sozialisation ihrer Mitglieder ab. Die Institutionen und Behörden für das Erziehungs- und Bildungswesen, die den gesellschaftlichen Auftrag auf einer ersten Stufe konkretisieren und seine Verwirklichung überwachen, haben aber nicht nur über die Ausbildung der Kindergärtnerinnen, sondern auch über den Erlass von Lehrplänen und Richtlinien einen Einfluss auf die Sozialisation und die Lernerfahrungen des Kindes.

Alle diese hypothetischen Variablen stehen in einem komplexen Interdependenzverhältnis. Die verschiedenen Pfeile in der graphischen Darstellung auf Seite 12 deuten das an.

Wie schon innerhalb der Familie, sind auch im Kindergarten die Einflüsse nicht einseitig von der Kindergärtnerin auf das Kind gerichtet. Das Kind beeinflusst durch seine Reaktionen und durch sein spontanes Verhalten das Verhalten der Kindergärtnerin und der anderen Kinder. Neben dem Einfluss des Kindergartens hält der Einfluss der Familie nach wie vor an. Das Kind wird also gleichzeitig mit unterschiedlichen sozialisierenden Erfahrungen konfrontiert.

Mit dem Schuleintritt wird das Kind erneut mit einer neuen Sozialisationsinstanz konfrontiert. Je nach dem Verlauf der bisherigen Sozialisations- und Lerngeschichte in Familie und Kindergarten wird das Kind mit neuen Verhaltensformen, Werten und Normen konfrontiert. Auch während der Schulzeit dauert der Einfluss der Familie weiter-

hin an. Der verglichen mit dem Kindergarten wesentlich höhere Organisations- und Verpflichtungsgrad der Schule, die deutlich ausformulierten Lern- und Leistungserwartungen an das Kind, die damit zusammenhängenden Sanktionsmöglichkeiten und die verstärkte zeitliche Inanspruchnahme führen bei vielen Kindern zu unangemessenen psychischen Belastungen, vor allem dann, wenn die Eltern die schulischen Ansprüche unreflektiert übernehmen und dadurch den Druck auf das Kind noch erhöhen.

Die Förderung und Lernanregung im Kindergarten, die oft nicht sehr zielgerichtet war und vor allem die Gesamtpersönlichkeit umfassender ansprach, weicht in der Schule einem ausgesprochen kognitiv orientierten Lernangebot und oftmals auch Lernzwang. Vom Kind wird erwartet, dass es die von der Schule und in der Regel auch vom Elternhaus für richtig und angemessen beurteilten Leistungserwartungen erfüllt.

Wie im Kindergarten, so wird es auch in der Schule von der Lehrperson abhängen, welche Sozialisations- und Lernerfahrungen das Kind macht. Wie bei der Kindergärtnerin, hängt das erzieherische und unterrichtende Verhalten der Lehrperson von deren - meistens berufsbezogenen - Werten und Einstellungen und von deren berufsbezogenen Tüchtigkeit ab.

Vermehrt noch als im Kindergarten wirken sich schliesslich in der Schule institutionelle Einflüsse aus, einerseits über die behördlich überwachte und organisierte Lehrerausbildung, andererseits über die schulischen Lehrpläne, Verordnungen (Zeugnisse, Sanktionen) und Organisationsformen. Lehrpläne und Verordnungen müssen allerdings von der Lehrperson konkretisiert werden. Sie wirken sich somit lehrerspezifisch aus. Das Verhalten der Lehrperson bleibt aber nur innerhalb bestimmter, institutionell allerdings oft nur vage festgelegter Grenzen frei bestimmbar.

Auch in der Schule wird sich das Kind nicht nur einseitig reagierend verhalten, sondern durch seine Reaktionen und durch sein spontanes Verhalten das Verhalten der Lehrperson und der anderen Schüler beeinflussen. Es wirken auch hier vielfältige Interaktions- und Rückkoppelungsprozesse zusammen. Angesichts der Einseitigkeit des schulischen Lernangebots, der Reglementierung und Bewertung des Verhaltens ist spontanes kindliches Verhalten allerdings bedeutend weniger möglich als im Kindergarten.

Innerhalb eines Jahres wird das Kind mit zwei verschiedenen sozialisierenden Instanzen konfrontiert: mit dem Kindergarten und mit der Schule. Je diskrepanter die an das Kind herangetragenen Erwartungen von Kindergarten und Schule sind, desto mehr wird es Probleme haben, die unterschiedlichen Erfahrungen und Ansprüche in seine Persönlichkeit und in sein Verhalten zu integrieren. Dabei ist es m.E. nicht erwünscht, dass die sozialisierenden Einflüsse von Familie, Kindergarten und Schule vollständig kongruent sind, würde das doch zu einem starken Konformitätsdruck auf das Kind führen. Denn die Konfrontation mit unterschiedlichen Normen und Erwartungen vermittelt dem Kind die Erfahrung, dass man sie gegenseitig abwägen und interpretieren muss, dass es verschiedene Verhaltensmöglichkeiten gibt.

Im folgenden wird der Aufbau der Arbeit kurz dargelegt. Das nächste Kapitel befasst sich mit der Entwicklung und Sozialisation des Kindes in der Familie. Wenn man davon ausgeht, dass sich Kindergarten und Schule vermehrt dem Kinde anpassen sollten - einerseits um es besser und angemessener fördern zu können, andererseits um zu grosse Konflikte und Belastungen für das Kind zu vermeiden -, dann muss man das Kind besser kennen. Der kurze Abriss der Entwicklung und Sozialisation des Kindes versucht deshalb einige wichtige Aspekte dieses komplexen Geschehens darzulegen. Wenn man davon ausgeht, dass sowohl Lehrpersonen als auch Lehrpläne im grossen und ganzen zu wenig auf die kindliche Entwicklung und Sozialisation eingestellt sind, dann erhebt sich sogleich die Frage, wie denn die vielen verschiedenen theoretischen Ansätze zur Erklärung des kindlichen Sozialisations- und Entwicklungsprozesses in praxisbezogene Informationen umgesetzt werden können. Leider ist es nicht möglich, auf dieses komplexe Problem in der vorliegenden Arbeit näher einzugehen..

Das dritte Kapitel befasst sich mit der Sozialisation des Kindes in Kindergarten und Schule. Die verschiedenen sozialisierenden Einflüsse von Kindergarten und Schule müssen auf dem Hintergrund jener Funktionen gesehen werden, die das Schulsystem in der gegenwärtigen Gesellschaft erfüllt oder erfüllen sollte. Da sich die schulische Sozialisation innerhalb eines durch Verordnungen und Lehrpläne mehr oder weniger festgelegten Rahmens vollzieht, wird auf einige diesbezüglich bedeutsame Aspekte näher eingegangen werden. In diesem Zusammenhang wird ein Lehrplan für den Kindergarten und ein Lehrplan für die Primarschule auf dem Hintergrund einiger wichtiger Er-

kenntnisse der Curriculumforschung einer kritischen Analyse unterzogen, wobei auch die impliziten Annahmen und Vorentscheide erzieherischer und bildungspolitischer Art verdeutlicht werden sollen.

Die schulische Sozialisation konkretisiert sich in der Interaktion von Lehrperson, Kind und anderen Kindern der Klasse. Deshalb wird auf die Funktion und Rolle der Lehrperson, auf deren erzieherisches und unterrichtendes Verhalten und auf die Schulkasse als Gruppe eingegangen werden.

Das Verhalten der Lehrperson - Kindergärtnerin, Lehrer(in) - ist einerseits von ihrer beruflichen Tüchtigkeit, andererseits aber auch von ihren berufsbezogenen Werten und Einstellungen abhängig. Es handelt sich um Einstellungen, die das Kind, die Erziehung und Bildung, die Aufgabe von Kindergarten und Schule, die Lehrpläne etc. betreffen. Im Anschluss an die Erläuterung einiger zentraler Aspekte des 'Einstellungs-Konzepts' werden Ergebnisse einer eigenen empirischen Untersuchung bei 250 Kindergärtnerinnen und 300 Unterstufenlehrerinnen aus dem Kanton Zürich referiert werden. Zur Hauptsache geht es dabei um die Einstellung der Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen zu folgenden drei Funktionen von Kindergarten und Schule: Erziehung zur Anpassung an die Gesellschaft versus Erziehung zu einer sachlichen Kritikfähigkeit, Wissensvermittlung versus Bildung und Erziehung und Gewährung von Chancengleichheit.

Die weiteren Kapitel der Arbeit befassen sich mit spezifischen Aspekten der schulischen Sozialisation. Im vierten Kapitel wird auf verschiedene Bedingungsvariablen des Schulerfolgs eingegangen. Nach einer kritischen Analyse des Konzepts 'Schulreife' werden verschiedene Variablen erläutert, die den Schulerfolg mitbedingen. Es handelt sich dabei um sogenannte kindspezifische Variablen, um Variablen der familiären Sozialisation und um Variablen der vorschulischen Erziehung im Kindergarten bzw. des Erstunterrichtes in der Schule.

Zu den kindspezifischen Variablen: bei der Einschulung sollte das Kind schulfähig und schulbereit sein, d. h. es sollte über solche kognitive, soziale, voluntative, emotionale und motivationale Fähigkeiten und Bereitschaften verfügen, die ihm ein angemessenes Lernen in der typisch schulischen Situation ermöglichen.

Der bedeutsame Einfluss der Familie auf den Schulerfolg vollzieht sich u. a. über die Einstellung der Eltern zum Kind, zur Schule,

zur Schulleistung und zu Erfolg bzw. Misserfolg des Kindes, dann aber auch entscheidend über das Ausmass, in dem sich das Kind in der Familie geborgen und akzeptiert fühlt.

Die Vorschulerziehung im Kindergarten wird das Kind mehr oder weniger gut auf die schulischen Anforderungen vorbereiten. Mit wichtigen schulischen Verhaltensformen wird das Kind schon im Kindergarten - allerdings auf ungezwungenere und spielerische Art - konfrontiert, so etwa mit dem Lernen in einer Gruppe, mit verschiedenen Erwartungen an sein Arbeitsverhalten, an sein Sozialverhalten etc. In den Bereich der Schule gehören die Anforderungen des Erstunterrichts, wie sie die Lehrperson auf dem Hintergrund eines verbindlichen Lehrplans und ihrer Einstellungen zum Kind und zum Unterricht stellt. Das erzieherische und unterrichtende Verhalten der Lehrperson wird zu einem zentralen Bedingungsfaktor des Schulerfolgs.

Die verschiedenen Bedingungsvariablen des Schulerfolgs stehen in einem Interdependenzverhältnis und lassen sich im konkreten Fall nie genau in ihrer Bedeutung differenzieren.

Nach der Erörterung verschiedener Variablen des Schulerfolgs wird im fünften Kapitel auf verschiedene psychodiagnostische Probleme eingegangen, die sich bei der Einschulung stellen. Nach einem Versuch, die psychodiagnostischen Bemühungen im Zusammenhang mit der Einschulung zu begründen, wird die Brauchbarkeit verschiedener kollektiver Einschulungstests untersucht werden. Die Testinformation allein liefert keine hinreichenden Entscheidungsgrundlagen für die verschiedenen Einschulungsalternativen. Es müssen verschiedene weitere Informationen berücksichtigt werden: die Beurteilung des Kindes durch die Kindergärtnerin, durch die Eltern und allenfalls durch weitere Fachleute, dann aber auch anamnestische Informationen und Informationen betreffend den familiären Hintergrund des Kindes. Die einzelnen Informationen müssen verarbeitet und gewichtet werden. Zusammen mit jenen Informationen, die die unterschiedlichen Anforderungen der verschiedenen Einschulungsalternativen und das erzieherische und unterrichtende Verhalten möglicher zukünftiger Lehrpersonen betreffen, wird es im günstigen Fall möglich sein, das Kind der für es angemessensten Einschulungsmöglichkeit zuzuordnen.

Im ganzen Entscheidungsprozess stellt sich auf verschiedenen Ebenen die Frage nach der Objektivität, Reliabilität und Validität

der Informationen und Entscheide. Ein weiteres Problem ergibt sich daraus, dass oft nicht alle wünschenswerten Informationen vorliegen. Wenn dann schliesslich die günstigste Lösung des Einschulungsproblems gefunden worden ist, muss sie sich auch vom schulorganisatorischen Standpunkt her verwirklichen lassen.

Ein differenzierter Entscheidungsprozess ist zeitlich sehr aufwendig. Wenn trotz des grossen Aufwandes Fehlentscheide vorkommen, so deshalb, weil zahlreiche, den Schulerfolg mitbedingende Variablen in ihrer Ausprägung zum Zeitpunkt des Entscheides noch nicht bekannt sind. Das betrifft etwa das Lehrerverhalten, die Reaktion des Kindes auf das Lehrerverhalten, die Reaktion der Eltern bei allfälligen schulischen Schwierigkeiten etc. Einschulungsentscheide müssen deshalb reversibel sein. Nur wenn die den einzelnen Einschulungsmöglichkeiten entsprechenden Klassentypen genügend durchlässig sind, können sich Entscheide, die sich später als Fehlentscheide erweisen, in ihren Auswirkungen gemildert werden.

Die psychodiagnostischen Bemühungen im Zusammenhang mit der Einschulung dürfen m.E. nicht nur Selektionszwecken dienen. Sie sollten darüber hinaus konkret verwertbare Informationen betreffend die individuelle Förderung des Kindes abgeben. Lernwegdifferenzierung und das Aufstellen von Förderungsprogrammen - in Zusammenarbeit mit der Kindergärtnerin oder der Lehrerin - gehören in diesen Aufgabenbereich.

Der grosse psychodiagnostische Aufwand im Zusammenhang mit der Einschulung lässt sich letztlich auch von der grossen Bedeutung her rechtfertigen, die einer erfolgreichen Einschulung für die weitere schulische Laufbahn und damit auch für die weitere Persönlichkeitsentwicklung zukommt.

Im Zusammenhang mit den psychodiagnostischen Aspekten der Einschulung wird nochmals eigenes empirisches Material - Entwurf eines Gruppentests zur Feststellung einschulungsrelevanter kognitiver Fähigkeiten des Kindes - dargelegt und diskutiert werden.

Den Schluss der Arbeit bildet ein Kapitel, das sich mit hirnnorgisch bedingten Teilleistungsschwächen von Kindern befasst. Es werden psychodiagnostische und schulische Aspekte erläutert. Mit diesem Kapitel soll die Notwendigkeit differenzierter Psychodiagnostik im Vorschul- und Einschulungsalter an einem konkreten Problemkreis belegt werden.

Zum Schluss dieses Kapitels seien noch einige Bemerkungen zur Motivation dieser Arbeit und zu meinem Vorverständnis angebracht:

Ich habe mich bereits während meines Studiums mit psychologischen und pädagogischen Aspekten des Kindergartens und der Primarschule befasst.

Ein entscheidender Impuls ergab sich aus meiner Tätigkeit als Schulpsychologe, die mich mit zahlreichen der hier erörterten Probleme konfrontierte. Aus dem Wunsch, diese Probleme vertieft zu erfassen und zu reflektieren, ergab sich die Absicht, die vorliegende Arbeit zu schreiben.

Es wurde mir bewusst, wieviele ungelöste oder unbefriedigend gelöste Probleme es im Bereich der Vorschulerziehung, der Einschulung und des Erstunterrichts gibt. Diese Arbeit soll nach meiner Absicht dazu beitragen, einige zentrale Aspekte der kindlichen Entwicklung im Vorschul- und Einschulungsalter neu zu reflektieren. Ich hoffe auch, dass sich daraus für die Betroffenen neue Impulse ergeben, sich um angemessenere Erziehungs- und Sozialisationspraktiken zu bemühen. Ich bin mir bewusst, dass viele der hier angeschnittenen Probleme ohne tiefgreifende bildungspolitische Innovationen nicht gelöst werden können. Dennoch war es mir nicht möglich, ausführlich auf entsprechende Aspekte einzugehen. Soweit als möglich habe ich versucht, bei der Erläuterung der verschiedenen Problemkreise auf solche Hintergründe gesellschaftlicher und bildungspolitischer Art hinzuweisen. Eine ausführliche Auseinandersetzung sollte in gemeinsamer Arbeit der Betroffenen - Eltern, Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen und Lehrer, Schulbehörden etc. - stattfinden. Wenn diese Arbeit dazu einige Diskussionsgrundlagen geliefert hat, hat sie meiner Meinung nach ihr Hauptziel erreicht.

2 ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE ASPEKTE

2.1 Grundsätzliches zur Entwicklung

Der folgende Ueberblick über die psychische Entwicklung des Kindes im Alter von etwa 5 - 8 Jahren beschränkt sich auf einige m.E. für das Verständnis der im vorherigen Kapitel aufgeworfenen Probleme wichtige Aspekte. Dabei wird je-
weilen insoweit auch auf die Entwicklung des Kindes in den ersten Lebensjahren eingegangen, als es für das Verständnis der hier hauptsächlich zur Diskussion stehenden Zeitspanne sinnvoll ist. Dabei ist weder Vollständigkeit noch eine kritische Auseinandersetzung möglich, denn beides würde den Rahmen dieses Kapitels sprengen. Zuerst seien einige grundsätzliche Bemerkungen zu den Theorien zur psychischen Entwicklung angebracht.

Die ältere Entwicklungspsychologie verstand Entwicklung vor allem als das Ergebnis einer phylogenetisch wirksamen inneren Gesetzmässigkeit. Die sich also gleichsam aus innen heraus entfaltende Entwicklung wurde als weitgehend unabhängig von Umwelteinflüssen betrachtet. Diese Grundposition findet sich etwa in den Stufen- und Phasenlehren, wie sie u.a. von Kroh, Busemann und Rempelin vertreten wurde. Man war der Auffassung, dieser endogen vorprogrammierte Prozess würde nicht kontinuierlich, sondern stufen- oder phasenweise ablaufen. Längere Perioden ohne bedeutsame Weiterentwicklung würden abgelöst von kurzen Perioden intensiver psychischer Weiterentwicklung, die zu einer nächsthöheren Stufe führten. Heute wird diese Auffassung von Entwicklung als überholt betrachtet. Man versucht demgegenüber, den beobachtbaren Entwicklungsprozess als kontinuierliche Weiterentwicklung zu beschreiben. Stufen und Phasen werden heute allenfalls noch als Ordnungsgesichtspunkte aufgefasst, die mehr oder weniger willkürlich gesetzt werden (vgl. Oerter, 1972).

Die Frage, ob Entwicklung primär das Ergebnis innerer Reifeprozesse oder aber von Erfahrung und Lernen ist, hat zur grossen Kontroverse 'Anlage - Umwelt' geführt, wie sie etwa - zusammen mit möglichen Konsequenzen für kompensatorische Erziehung - im Gutachten des Deutschen Bildungsrates 'Begabung und Lernen' (Roth, 1971, a) abgehandelt wird. Eine grundlegende Auseinandersetzung in den USA ist unter der Bezeichnung 'Jensen-Debatte' bekanntgeworden (vgl. Jensen, 1975). Jensen stellte die These auf, dass die unterschiedlichen Intelligenz-Testergebnisse von Farbigen und Weissen ebensosehr auf Vererbungsfaktoren wie auf Umweltfaktoren zurückzuführen seien. Er legte Untersuchungsergebnisse vor, nach denen die schwarze Bevölkerung der USA Testergebnisse erzielte, die im Durchschnitt eine Standardabweichung unter jenen der weissen Bevölkerung liegen. Nach Jensen kann dieser Unterschied nicht - wie viele Kritiker behaupten - auf kulturelastiges (culture-loaded) Testmaterial zurückgeführt werden, da es sich gezeigt habe, dass die Schwarzen bei den sogenannten kulturelastigen, d.h. meistens verbalen Tests eher besser abschneiden als bei den kulturelneutralen (culture-fair) Tests.

Uebereinstimmung herrscht in der Auffassung, dass Entwicklung nur als das Ergebnis sowohl von Anlage- als auch Umweltfaktoren verstanden werden kann. Dabei dürfte es individuell verschieden sein, wieviel des Entwicklungsgeschehens auf Anlagefaktoren und wieviel auf Umweltfaktoren zurückzuführen ist. Zahlreiche Untersuchungen - vor allem an ein- und zweieiigen Zwillingen - versuchten diese Frage zu beantworten. So hat Burt 1966 53 Paare eineiiger Zwillinge, die seit dem 6. Lebensmonat in unterschiedlichen Milieus aufwuchsen, bezüglich ihrer Intelligenz untersucht. Er fand einen Korrelationskoeffizienten von $r = 0.86$ (Oerter, 1972). Demnach wären etwa 75% der beobachteten Varianz auf Anlagefaktoren zurückzuführen. Nach Klauer (1975) schwanken die Schätzungen erbbedingter Va-

rianz des Intelligenzquotienten zwischen 45% und 86% mit einem Schwerpunkt um 70%. Im Hinblick auf Förderungsmassnahmen führt Klauer eine bedenkenswerte Ueberlegung an. Könnte man im Idealfall tatsächlich für alle aufwachsenden Kinder gleiche Bildungschancen verwirklichen, so würde die umweltbedingte Varianz der Intelligenzleistungen Null werden, die beobachtete Varianz wäre dann ausschliesslich auf Anlagefaktoren zurückzuführen. "In dem Masse, in dem es den modernen Gesellschaften gelingt, die Bildungschancen und Lebensbedingungen einander anzugleichen, in dem Masse werden die Erbfaktoren eine immer grössere Rolle spielen" (Klauer, 1975, S. 31). Jene, die aus einem falsch verstandenen Begriff von Chancengleichheit heraus meinen, die Ungleichheit der Menschen wäre durch gesellschafts- und bildungspolitische Massnahmen zu beheben, sähen sich getäuscht. Chancengleichheit kann m.E. nur bedeuten, dass jedes Kind eine möglichst günstige Umwelt haben soll, damit es möglichst viel seiner anagemässig gegebenen Potenz realisieren kann. Es kann nicht bestritten werden, dass es heute noch sehr viel Ungleichheit gibt, die nicht auf unterschiedliche Anlagen, sondern auf eine bezüglich Lernerfahrungen unterschiedliche Umwelt zurückzuführen ist.

Für den Lehrer und Erzieher ist die Frage, ob Intelligenz mehrheitlich vererbt ist oder nicht, allenfalls von theoretischem Interesse. Für seine erzieherische Tätigkeit möchte er vielmehr wissen, in welchem Ausmass und durch welche Förderungsmassnahmen die Intelligenz beeinflussbar ist. Die Auswirkungen von Intelligenz-Trainingsprogrammen sind unerwartet schwer vorauszusagen (Klauer, 1975). Eine diesbezüglich realistische Erwartungshaltung muss m.E. keineswegs zu einer pädagogischen Resignation führen, vermag aber vor unnötigen Enttäuschungen und übersetzten Hoffnungen zu bewahren. Die Gründe für die mangelnde Kenntnis über die genaueren Auswirkungen von Förderungsmassnahmen sieht Klauer u.a. darin, dass die meisten bisherigen Untersuchungen global fördernde mit global hemmenden Umwelteinflüssen verglichen. Dadurch sei es nicht möglich gewesen herauszufinden, welcher Faktor im einzelnen wirksam war. Weiter ist auch die Frage zu wenig geklärt, ob Umwelteinflüsse unabhängig von der Persönlichkeit und den Eigenschaften des Kindes sind. "Was wir demnach brauchen, ist die systematische Erforschung der Beeinflussbarkeit der intellektuellen Entwicklung von Kindern durch gezielte Förderungsmassnahmen" (Klauer, 1975, S. 33).

Nach dem heutigen Wissensstand sind Anlagebedingungen für Raumvorstellungen und sprachliche Leistungen am besten gesichert. Am wenigsten bedeutsam scheint die Anlagekomponente für solche Intelligenzleistungen zu sein, die mit Denken und Problemlösen zusammenhängen. Das würde bedeuten, dass gerade diesbezügliche Förderungsmassnahmen besonders wirksam sein können. Viel schwieriger ist es, Anlagefaktoren für bestimmte Persönlichkeitsmerkmale nachzuweisen (Oerter, 1972). Das mag mit der geringeren Operationalisierbarkeit und damit Messbarkeit, aber auch mit der grösseren Komplexität von Persönlichkeitsmerkmalen zusammenhängen. Der Anteil von Anlagefaktoren an Persönlichkeitsmerkmalen dürfte geringer sein als der entsprechende Anteil an kognitiven Leistungen. Am besten gesichert sind erbliche Einflüsse für Aktivitätsmerkmale (Impulsivität, psychisches Grundtempo) sowie für soziale Kontaktbereitschaft und -fähigkeit (Extraversion - Intraversion, Oerter, 1972).

Die menschliche Kognition wird heute oft mit einem informationsverarbeitenden System verglichen, einem System also, das Information aufnimmt, bewertet, verarbeitet und speichert. Bildhaft gesprochen würde das menschliche Gehirn und Nervensystem dem Rechnungs- und Speicherwerk des Computers entsprechen. Die ihn steuernden Programme sind variabel und nur durch seine Struktur und Grösse begrenzt. Seine 'Programme' muss sich der Mensch grösstenteils durch Erfahrung und Lernprozesse erwerben. Sie sind zwar an eine neurophysiologische Grundlage gebunden, lassen sich aber aus ihr allein nicht erklären. Die Leistungsfähigkeit des Menschen hinsichtlich Informationsaufnahme und -verarbeitung hängt einerseits von einem funktionstüchtigen Nervensystem und Gehirn ab - das ist ersichtlich aus all jenen Menschen, die infolge Erkrankung oder Verletzung des Nervensystems oder Gehirns Information nicht mehr im bisherigen Ausmass aufnehmen und verarbeiten können -, andererseits aber auch von der Verfügbarkeit über bestimmte Programme, d.h. von durch Erfahrung erworbenen Strategien des Umgangs mit In-

formation.

Es wird heute angenommen, dass in der psychischen Entwicklung bestimmte Gesetzmässigkeiten herrschen, so etwa Reifung, Differenzierung, Zentralisation u.a. Die Reifung betrifft die biologischen Grundlagen des Verhaltens, also vor allem das Nervensystem und Gehirn. Aber auch nicht physiologisches Wachstum kann endogen gesteuert sein, wie Lenneberg es in einer entsprechenden Hypothese zum Erwerb der Sprache behauptet. Die für die psychische Entwicklung entscheidenden Reifungsprozesse liegen vor allem in den ersten Lebensjahren und betreffen hauptsächlich sogenannte Funktionsreifungen. Entwicklung tendiert dazu, sich zu differenzieren. Die zunehmende Differenzierung wird durch den gegenläufigen Prozess der Zentralisation, des Aufbaus übergeordneter Steuerungsinstanzen aufgefangen und integriert. Entwicklung bedeutet schliesslich auch Verfestigung und Kanalisation. Das Einschlagen einer bestimmten Entwicklungsrichtung schliesst andere, mit ihr unvereinbare Richtungen aus. Dieser Prozess der zunehmenden Verfestigung führt u.a. zum Entstehen von Gewohnheiten und Einstellungen.

Heckhausen unterscheidet von der Determination psychischer Entwicklung her zwischen endogen vorprogrammierter Entwicklung, zwischen Entwicklung, die durch Umwelteinflüsse bestimmt wird und zwischen Entwicklung, die sich aus der in der Natur der Sache liegenden Ordnung, der sogenannten Sachlogik, ergibt (Oerter, 1972).

Wenn im folgenden auf einige Aspekte der psychischen Entwicklung eingegangen wird, so darf nicht vergessen werden, dass die einzelnen Bereiche im Verhalten des Kindes viel enger miteinander interagieren als es hier in der - aus methodischen Gründen - getrennten Beschreibung dieser Bereiche zum Ausdruck kommt.

2.2 Aspekte der kognitiven Entwicklung

2.2.1 Das geistige Weltbild des Kindes

Nach Piaget ist das geistige Weltbild des Kindes im Alter bis etwa 7 Jahre durch die beiden Merkmale 'Egozentrismus' und 'Realismus' gekennzeichnet. Der Egozentrismus des Kindes zeigt sich in seiner Unfähigkeit, auch andere Gesichtspunkte des Wahrnehmens, Beurteilens und Wertens etc. als seine eigenen zu berücksichtigen. Der Realismus zeigt sich darin, dass dem Kind die materielle, greifbare und wahrnehmbare Realität als einzig mögliche erscheint. Dass ein Objekt oder eine Situation auch anders beschaffen sein könnte, liegt ausserhalb der Denkmöglichkeit des Kindes. Dieser Realismus kann so weit gehen, dass das Kind auch seiner Vorstellungswelt reale Existenz zuschreibt. So ist etwa ein sechsjähriges Kind in der Regel noch davon überzeugt, dass ein Traum von aussen kommt und auch von anderen Menschen wahrgenommen werden kann. Im Bereich der Kognition zeigt sich der Egozentrismus in der Wahrnehmung, im Denken und in der Sprache.

2.2.1.1 Egozentrismus und Realismus in der Wahrnehmung

Selbst dann, wenn ein Kind zwischen sich und der Umwelt zu unterscheiden gelernt

hat, ist es noch lange nicht zu sachlicher Wahrnehmung fähig. Lewin hat darauf hingewiesen, dass Dinge einen Aufforderungscharakter haben. Die Objekte werden vor allem im Hinblick auf ihre Bedeutung für die eigene Person wahrgenommen. Der kindliche Egozentrismus und Realismus in der Wahrnehmung zeigt sich vor allem in der Tendenz, Objekte physiognomisch zu sehen. Dinge und Sachverhalte der Umwelt schauen für das Kind bedrohlich, befremdend, freundlich usw. drein. Dieser Anmutungscharakter der Umwelt findet sich auch noch beim Erwachsenen. Das Kind sieht die Gegenstände und die Umwelt oft nicht nur physiognomisch, es personifiziert sie auch noch, um sie verständlich zu machen. Aus Mangel an Wissen über physikalische und kausale Zusammenhänge unterschreibt das Kind den Objekten der Umwelt solche Motive und Absichten, die es aus eigener Erfahrung im Umgang mit anderen Menschen kennengelernt hat. So kann ein Kind einen Gegenstand, der sich ihm widersetzt, tadeln, bestrafen usw.

2.2.1.2 Egozentrismus und Realismus im Denken

Sobald das Kind zu ersten Denkprozessen fähig ist, versucht es, mit diesem neuen Instrument seine Umwelt zu erklären und zu verstehen. Ausgangspunkt sind auch hier seine Erfahrungen. Der Egozentrismus im Denken zeigt sich im kindlichen Animismus, in der Tendenz des Kindes also, Objekte und Sachverhalte zu verlebendigen, zu dynamisieren. Daraus ergeben sich dann oft finalistische Deutungen, denn das Kind kann sich nur schwer vorstellen, dass etwas ohne eine bestimmte Absicht geschieht. So scheint die Sonne gemäss dem kindlichen Denken, damit die Kinder warm haben und die Blumen wachsen können, der Wind bläst, damit sich die Wolken bewegen und die Wäsche trocken wird usw. Auch im Artifizialismus, der kindlichen Tendenz, von den Gegenständen anzunehmen, sie seien alle von einem Schöpfer gemacht, zeigt sich die egozentrische Haltung im kindlichen Denken. Der Realismus im Denken zeigt sich darin, dass das Kind dazu neigt, nur jene Aspekte der Wirklichkeit in seinem Denken zu berücksichtigen, die auch in der Wahrnehmung gegeben sind.

2.2.1.3 Egozentrismus und Realismus in der Sprache

Der Egozentrismus der kindlichen Sprache zeigt sich vor allem in der Phase der sogenannten 'Einwortsätze', also mit etwa 1 - 2 Jahren. Je nach Umständen und Absicht kann die Bedeutung des Einwortsatzes ändern. "Nach Piaget besteht ein Charakteristikum egozentrischer Sprache in dem Mangel, die Einstellung und Orientiertheit des Zuhörers zu berücksichtigen, sich also zu vergewissern, ob man zum Verständnis des Gesagten auch die nötigen Informationen gegeben hat" (Church, 1971, S. 75). Piaget ist der Auffassung, dass die egozentrische Sprache des Kindes nicht in erster Linie kommunikative, sondern die Funktion der Selbstdarstellung hat. Demgemäss spricht das Kind vor allem mit sich selbst, es hat weder den Wunsch noch die Absicht, die Zuhörer in sein Sprechen miteinzubeziehen. Erst das sozialisierte Sprechen, das nach Piaget mit etwa 5 - 6 Jahren beginnt, hat volle kommunikative Absichten.

Mit dieser Ansicht Piagets hat sich u.a. Wygotski kritisch auseinandergesetzt. In seiner Erörterung über den Zusammenhang von Denken und Sprache kommt er auf die verinnerlichte Sprache zu sprechen, die sich nach ihm aus der äusseren Sprache entwickelt. "Wir neigen dazu, diesen Uebergangsprozess von der äusseren zur inneren Sprache in der sogenannten 'egozentrischen' Kindersprache zu sehen, die der Schweizer Psychologe Piaget beschrieben hat. ... Die egozentrische Sprache wird augenscheinlich neben ihrer expressiven Funktion, der Funktion der Entladung, und dem Umstand, dass sie einfach die kindliche Tätigkeit begleitet, sehr leicht zum Denken im eigentlichen Sinne des Wortes, d.h. sie übernimmt die Funktion einer

planenden Operation, der Lösung einer neuen, im Verhalten entstehenden Aufgabe. ... Auch die Frage, warum die Sprache zu einer inneren wird, fände dann eine Antwort: weil sich ihre Funktion wandelt" (Wygotski, 1971, S. 92 ff.). Für Piaget stirbt die egozentrische Sprache gewissermassen ab, wenn sie in die sozialisierte Sprache übergeht. Für Wygotski hingegen hat die kindliche Sprache zwei Aspekte, zum einen ist sie kommunikativ, zum anderen wird sie als inneres Sprechen zum Denken.

Der Realismus in der Sprache zeigt sich u.a. darin, dass Kinder bis etwa zum Alter von 8 Jahren glauben, Wörter hätten wie andere Dinge materielle Existenz oder seien Eigenschaften der durch das Wort bezeichneten Dinge. Nach Piaget glauben die Kinder bis etwa 6 Jahre, der Name sitze im Ding. Das Kind begreift die Funktion des Namens als eines Zeichens für einen Gegenstand erst mit etwa 8 - 9 Jahren. Der Sprachrealismus ist u.a. auch eine Ursache dafür, dass Kinder unter 11 - 12 Jahren, also vor der Stufe des formalen Denkens (Piaget) kaum fähig sind, übertragene Wortbedeutungen, wie sie etwa in Redensarten und Sprichwörtern vorkommen, zu verstehen.

2.2.2 Zur Entwicklung der Wahrnehmung

Auch für die Wahrnehmung gilt, dass sie ohne eine hinreichend funktionstüchtige neurologische Grundlage nicht möglich ist und dass mit zunehmender Reifung grössere und komplexere Leistungen möglich werden. Dennoch spielen auch hier Lernprozesse eine wichtige Rolle. "Es ist klar, dass die Wahrnehmung beim Menschen durch Lernen modifiziert werden kann, ... aber es ist schwierig, genau nachzuweisen, was angeboren ist und was während der Kindheit gelernt wird" (Gregory, 1966, S. 219).

Oerter (1972) weist darauf hin, dass die Wahrnehmung nicht simultan mit dem Auftreten eines Reizmusters beginnt und endet und dass die sprachliche Formulierung eines Wahrnehmungseindrucks keineswegs eine einfache Kopie oder Spiegelung der Wahrnehmung ist. Wahrnehmen muss als ein aktiver Prozess der Informationsaufnahme und Verarbeitung verstanden werden, bei dem Strukturen nach bestimmten Gesetzmässigkeiten aufgebaut werden. Bei diesem Prozess werden nie alle Reize des Wahrnehmungsfeldes berücksichtigt, es kommt vielmehr zu einer Reizselektion, die u.a. auch von der affektiv-motivationalen Befindlichkeit des Wahrnehmenden abhängig ist.

Werden bei visueller Information zuerst die Strukturelemente des Objekts - etwa Form, Grösse, Farbe usw. - kodiert, so spricht man von intrarelationaler Kodierung. Werden die Beziehungen des Objekts zur Umwelt - oder in der Terminologie der Gestaltpsychologie zwischen Figur und Hintergrund - gespeichert, so spricht man von extrarelationaler Kodierung. Da jüngere Kinder in einer Zeiteinheit infolge einer geringeren Kanalkapazität weniger Reize verarbeiten können und sie zudem nur mit grosser Mühe zwischen relevanten und irrelevanten Reizen unterscheiden können, brauchen sie länger, um alle bedeutsamen Aspekte eines Objekts oder einer Situation wahrnehmend zu erforschen. Anfänglich hat die Horizontale und die Vertikale als Bezugsdimensionen eine entscheidende Bedeutung. Kinder im Vorschulalter haben zudem die Tendenz, den Aufbau des Wahrnehmungsobjektes vom Zentrum aus zu beginnen, man spricht in diesem Zusammenhang von der sogenannten fokalen Orientierung (Oerter, 1972). Eine weitere bedeutsame Dimension ist die Symmetrieachse. Die Orientierung an der Senkrechten gelingt früher als die Orientierung an der Wagrechten. Das zeigt sich auch beim Lesen- und Schreibenlernen:

Kinder verwechseln eher d und b als etwa d und g oder b und g. Lesen- und Schreibenlernen ist ohne hinreichende Sicherheit in der extrarelationalen Kodierung nicht möglich.

In diesem Zusammenhang ist auf ein wichtiges Problem hingewiesen worden. Zur Entscheidung, ob ein Kind schulfähig ist, wird oft auch die Frage hinzugezogen, ob es zu sogenannter teilinhaltlicher, aufgliedernder Wahrnehmung fähig ist. In älteren Standardwerken der Entwicklungspsychologie wird etwa die Auffassung vertreten, das Vorschulkind nehme ganzheitlich wahr. So schreibt etwa Rempelin über das Alter des ersten Gestaltwandels (etwa von 5;6 - 6;6): "Hier vollzieht sich der endgültige Uebergang von der ganzheitlichen zur teilinhaltlichen (analytischen) Auffassung" (Rempelin, 1966, S. 292). Nach Nickel (1972) lässt sich die Vorstellung einer einseitig fortschreitenden Entwicklung von komplex-diffuser zu zergliedernd-analysierender Auffassung, die in erster Linie durch endogene Faktoren bestimmt und deshalb durch Lernprozesse nur wenig beeinflussbar ist, aufgrund neuerer Forschungsergebnisse nicht mehr aufrechterhalten. Im Anschluss an eigene Untersuchungen hält Nickel fest, "dass auch schon Vorschulkinder zu einer differenzierenden visuellen Wahrnehmung fähig sind und dass im frühen Kindesalter keineswegs eine diffus synkretische Wahrnehmung dominiert" (Nickel, 1972, S. 195). Nickel zieht aus der Tatsache, dass schon Vorschulkinder zu einer differenzierenden visuellen und auditiven Wahrnehmung fähig sind, den Schluss, dass die bisherigen didaktischen Ueberlegungen zum Erstlese- und -schreibunterricht und ihre psychologische Begründung revidiert werden müssen.

Bei der Wahrnehmung spielen mehrere Sinnesmodalitäten zusammen. Darauf hat schon Piaget in seiner Beschreibung der sensumotorischen Intelligenz hingewiesen (Petter, 1966). Wirken bei einem Wahrnehmungsprozess mehrere Sinnesmodalitäten zusammen, so spricht man von intermodaler Koordination. Mit zunehmendem Alter sind laufend bessere intermodale Koordinationsleistungen möglich. Dabei ist häufig die zunehmende Dominanz des visuellen über das taktile System nachgewiesen worden. Intermodale Koordinationsleistungen sind auch beim Lesen beteiligt. "Während das Kind beim Erwerb der Lesefertigkeit zunächst visuelle Wahrnehmungsleistungen braucht ..., wächst der Anteil auditiver Wahrnehmungsleistungen und visuell-auditiver Uebersetzungsleistungen bei Fortschreiten der Lesefertigkeit an. Das Zusammenlesen der Laute zu Wörtern und später das rasche Erfassen ganzer Wörter und Sätze bedarf der simultanen Uebersetzung visueller Information in auditiv kodierte Information (Sprache). ... Je besser das auditiv-visuelle Zusammenspiel, desto besser die Leseleistung" (Oerter, 1972, S. 343).

Wahrnehmung führt zum Aufbau von Wahrnehmungsstrukturen. Damit die grosse Menge von Reizen überhaupt aufgenommen und verarbeitet werden kann, ist es wichtig, dass bei der Kodierung nur noch jene Reize festgehalten werden, die für die Orientierung in einer Situation wichtig sind. Diese Leistung wird dadurch möglich, dass das Kind zunehmend mehr Ordnungsprinzipien anwenden und so Strukturen aufbauen kann. Während das Kleinkind simultan nur Reiz Aspekte wahrnehmen kann, die der gleichen Wahrnehmungsdimension angehören, kann das Kind mit etwa 6 Jahren simultan zwei Dimensionen berücksichtigen, also etwa Form und Farbe, Form und Grösse. Untersuchungen haben ergeben, dass sich solche Leistungen durch gezieltes Training vorverlegen lassen. Andererseits hängt der Zeitpunkt, von dem an solche Leistungen möglich sind, von der zu bewältigenden Aufgabe ab. Einen Einfluss haben dabei der Grad der Ähnlichkeit der beiden Dimensionen sowie die Anzahl von Kategorien innerhalb der Dimension.

Wahrnehmung muss als ein Ergebnis von Operationen aufgefasst werden. So kommt durch ein komplexes Zusammenspiel von Einzeloperationen, die gemeinsam verrechnet werden, das sogenannte Konstanzphänomen zustande. Es ermöglicht, Gegenstände trotz räumlicher und / oder zeitlicher Verschiebung als identisch wahrzunehmen. "Piaget erklärt die Leistungen der Wahrnehmungskonstanz als kompensatorische Koordination von zwei oder mehr visuellen Informationen. Grössenkonstanz wäre eine Kompensation von der scheinbaren (augenscheinlichen) Grösse des Objekts, der Distanz zum Objekt und der wirklichen (realen) Grösse des Objekts" (Oerter, 1972, 375 f.). Oerter erwähnt in diesem Zusammenhang eine Untersuchung von Dukas aus

dem Jahre 1951, in der er feststellte, dass bereits Sechsjährige über ein hohes Mass an Grössenkonstanz verfügen. Form, Farbe und Helligkeit können in der Regel bereits um das dritte Lebensjahr konstant wahrgenommen werden. Neben jenen Operationen, die das Konstanzphänomen zustandebringen, gibt es weitere wichtige Wahrnehmungsoperationen. Eine davon ist die Aufmerksamkeitszentrierung. Der Wahrnehmende muss sich auf einen Ausschnitt im Wahrnehmungsfeld konzentrieren, von dem her die ganze Situation beurteilt wird. Eine weitere Operation stellt die Exploration des Wahrnehmungsfeldes dar. Im Gegensatz zur Zentrierung ist hier eine Folge von Aufmerksamkeitsakten erforderlich. Der Wahrnehmende richtet seine Aufmerksamkeit sukzessiv auf verschiedene Aspekte des Wahrnehmungsfeldes. "Kinder unter sechs Jahren gehen beim Vergleich von Bildern, die sich nur in wenigen Merkmalen unterscheiden, unsystematisch vor und machen viele Fehler. Hingegen nimmt das systematische Abtasten mit den Augen im Schulalter beträchtlich zu und die Zahl der Fehler verringert sich" (Oerter, 1972, S. 374). Bei der Exploration sind zunehmend auch kognitive Prozesse wie Planung und Auswahl von Strategien, Hypothesenbildung und -überprüfung beteiligt.

Wahrnehmung ist kein rein sachlicher Prozess der Informationsaufnahme und -verarbeitung, soziokulturelle und situative Einflüsse spielen eine grosse Rolle. Zu den situativen Einflüssen gehört die momentane affektive und motivationale Disposition des Wahrnehmenden. Im Gegensatz zum Erwachsenen ist das Kind viel weniger imstande, sich auf die externen Bedingungen bei der Wahrnehmung zu konzentrieren und die internen Anteile auszufiltern. "Die kindliche Wahrnehmung ist wegen der mangelnden Scheidung der beiden Anteile viel stärker autistisch, d.h. durch die subjektive Bedürfnislage bestimmt" (Oerter, 1972, S. 386). Oerter erwähnt ein Experiment von Solley und Haigh aus dem Jahre 1957, die acht Kinder zwischen 5 und 7 Jahren einmal wöchentlich vor Weihnachten ein Bild vom Weihnachtsmann zeichnen liessen. Je näher das Fest rückte, desto imposanter, detaillierter und sorgfältiger fielen die Zeichnungen aus. Nach dem Fest schrumpfte der Weihnachtsmann zu einer unbedeutenden Grösse zusammen. Die affektive Bedeutsamkeit eines Ereignisses beeinflusst also die Wahrnehmung stark. Jüngere Kinder sind in ihrer Wahrnehmung nicht nur viel stärker von ihrer affektiven Befindlichkeit abhängig als ältere Kinder und erwachsene Menschen, sie sind auch feldabhängiger. Die Feldabhängigkeit zeigt sich darin, dass der Wahrnehmende die Figur oder das Objekt nicht unabhängig vom Kontext wahrnehmen kann.

Eine sich zunehmend entwickelnde Wahrnehmung ist von grosser Bedeutung für die kindliche Sozialisation. Das ist auch aus psychopathologischen Entwicklungsprozessen ersichtlich. So liegt dem frühkindlichen Autismus, einer schweren Bezugsstörung zur sozialen und dinglichen Umwelt, nach Lempp (1975) eine mangelhafte Unterscheidungsfähigkeit zwischen dem eigenen Ich und der Umwelt zugrunde. "Die Kinder lernen sozusagen nicht zu differenzieren zwischen ihrer eigenen Person und allem, was um sie herum ist, dem Nicht-Ich. Sie bleiben damit auf einer bestimmten Stufe der Entwicklung des Säuglings stehen, der physiologischerweise noch in dieser Einheit mit der Umwelt lebt" (Lempp, 1975, S. 140). Es liegt hier eine organisch bedingte Teilleistungsschwäche vor, die meistens auf eine frühkindliche Hirnschädigung zurückgeht.

Nun wirkt sich aber nicht nur die Entwicklung der Wahrnehmung auf die Sozialisation aus, sondern umgekehrt wird die Wahrnehmung auch durch die Sozialisation mitgeformt. Denn der Wahrnehmungsprozess ist nicht nur durch affektive und motivationale Faktoren, sondern auch durch Gewohnheiten und Einstellungen mitgeformt. Gewohnheiten und Einstellungen aber werden entscheidend durch die soziale Umwelt, in der das Kind aufwächst, geformt. Es ist bekannt, dass auch die Sprache einen grossen Einfluss auf die Wahrnehmung ausübt.

Zum Abschluss dieses Kapitels seien einige Bemerkungen zur Förderung von Wahrnehmungsleistungen gemacht. Genetische Komponenten spielen vor allem bei den entwicklungspsychologisch ersten Wahrnehmungsleistungen eine Rolle. Lernprozesse erhalten aber zunehmend eine grössere Bedeutung. Es ist deshalb anzunehmen, dass sich Wahrnehmungsleistungen durch systematisches Ueben beeinflussen lassen. Nach Oerter wurden Leistungsverbesserungen durch Training nachgewiesen bei der Seh-

schärfe, der Hörschwelle, der Unterscheidung simultan dargebotener Reize und der gleichzeitigen Verarbeitung mehrerer Reize (Oerter, 1972). Wie bereits erwähnt, sind differenzierte Wahrnehmungsleistungen vor allem beim Lesen und Schreiben wichtig. Nickel hat in eigenen Untersuchungen zeigen können, dass sich die diesbezüglichen Leistungen durch Training verbessern lassen. Er befasste sich u.a. mit Kindern im Alter von 4 - 5 Jahren. "Dabei ergab sich aufgrund eines systematischen, über sechs Wochen verteilten Trainings eine sehr bedeutsame Leistungssteigerung, während die Kinder der Vergleichsgruppe, die nicht an dieser Übung teilgenommen hatten, ihre Differenzierungsleistungen nur unbedeutend verbessern konnten. Eine Kontrolluntersuchung, die drei Monate nach Beendigung des Trainings erfolgte, zeigte, dass die Übungsgruppe den einmal erreichten Leistungsstand zu halten vermochte" (Nickel, 1972, S. 198). Will man Denken und Sprache fördern, darf m.E. nicht auf die Förderung der Wahrnehmung verzichtet werden, hängen doch alle drei sehr eng miteinander zusammen.

2.2.3 Zur Entwicklung des Denkens und der Sprache

Die Information, die ihm die Wahrnehmung liefert, muss der Mensch irgendwie verarbeiten. Denken kann aufgefasst werden als das Insgesamt der informationsverarbeitenden Prozesse. Dazu gehören etwa Klassifizieren, Kombinieren, Vergleichen, Antizipieren, das Aufstellen und Prüfen von Hypothesen usw. All das ist zwar möglich, ohne notwendigerweise auf die Umwelt einzuwirken. In der Regel hat jedoch das Denken einen Bezug zur Umwelt, zu Problemen und Situationen, deren Bewältigung dadurch erleichtert wird. Wie etwa der Begriff 'Intelligenz' auch, so stellt der Begriff 'Denken' ein hypothetisches Konstrukt dar. Denken ist nicht direkt beobachtbar, sondern wird aus dem Verhalten des Menschen erschlossen. Durch die Annahme von solchen Prozessen, die man Denken nennt, lassen sich verschiedene Verhaltensformen besser erklären.

2.2.3.1 Darstellungsformen

Im Denken kann sich der Mensch seine Umwelt vorstellen, repräsentieren. Durch die Abbildung der Umwelt in seinem Geiste kann der Mensch mit der Umwelt umgehen, ohne sie damit auch notwendigerweise zu verändern. Bruner (1971) fasst Denken auf als eine Darstellungsform der Erfahrungen mit der Umwelt. Er unterscheidet drei Darstellungsformen, nämlich die handlungsmässige, die bildhafte und die symbolische, die jede auf ihre Art Vorgänge zu repräsentieren imstande ist. Darstellungen auf diesen drei Ebenen können teilweise ineinander übersetzt werden, was nach Bruner eine wichtige Triebfeder für die geistige Entwicklung darstellt. "Denn wir werden sehen, dass überall dort ein ernsthaftes Ungleichgewicht entsteht, wo zwei Darstellungssysteme miteinander in Konflikt geraten oder sich widersprechen" (Bruner, 1971, S. 33).

Die handlungsmässige Darstellung betrifft vor allem die ersten beiden Lebensjahre, es sei hier deswegen nicht näher auf sie eingegangen. Nachher wird die bildhafte Darstellung zunehmend wichtig, wenn auch ihre Anfänge bis zum Ende des ersten Lebensjahres zurückreichen. Das Kind wird ab etwa zwei Jahren zunehmend fähig, die Welt in Bildern und räumlichen Schematas darzustellen, die relativ unabhängig vom Handeln sind. Wenn sich das Kind gewissermassen in seinen Vorstellungsbildern die Welt aufbaut, so muss es diese Bilder irgendwie ordnen und da-

bei bestimmte Merkmale als Kriterien berücksichtigen. Weil nun Kinder, bei denen die bildhafte Repräsentation dominiert, sich nach äusserlich auffallenden und damit meistens oberflächlichen Merkmalen richten und dabei die tieferen Strukturen und invarianten Aspekte nicht oder nur ungenügend zu berücksichtigen vermögen, sind sie nicht imstande, die damit zusammenhängenden Probleme bei der Begriffsbildung zu lösen.

Die wichtigste Form der Repräsentation ist die symbolische. Sie geschieht vor allem durch die Sprache. Die Sprache erwirbt sich in syntaktischer Hinsicht schon sehr früh einen hohen Grad der Vervollkommenheit. Nach Herrmann (1972) beherrscht das Kind mit 4 - 5 Jahren die Grammatik und Syntax seiner Muttersprache schon fast vollkommen. Bruner stellt in diesem Zusammenhang eine interessante Ueberlegung an. Demgemäss steht die syntaktische Reife eines fünfjährigen Kindes in keinem Verhältnis zu seinen Fähigkeiten in anderen Bereichen. Es vermag seine Sätze unter Anwendung hochabstrakter Regeln zu bilden, aber es kann die Erfahrungswelt, auf welche sich die Sätze beziehen, nicht in entsprechender Weise organisieren. "Man kommt daher zur Ueberzeugung, dass das Kind, das die Sprache als ein Instrument des Denkens verwenden lernen wird, zuerst die Welt der Erfahrung unter die Kontrolle von Prinzipien der Organisation bringen muss, die in einem bestimmten Masse isomorph mit den strukturellen Prinzipien der Syntax ist. Ohne besondere Uebung in der symbolischen Darstellung der Erfahrung wächst das Kind in das Erwachsenenalter hinein und bleibt dabei immer noch in hohem Masse von den handlungsmässigen und bildlichen Formen der Darstellung und der Organisation der Welt abhängig, welche Sprache immer es spricht" (Bruner, 1971, S. 74).

Es soll hier kurz auf den Zusammenhang von Denken und Sprache eingegangen werden. Wygotskis Ansicht, nach der die (egozentrische) Sprache sich verinnerlicht und zum Denken wird, ist bereits erwähnt worden. Bruner wendet sich ausdrücklich gegen diese Auffassung des Denkens als verinnerlichter Sprache. Sprache entwickelt sich nach Bruner aus der gleichen Wurzel, aus der sich auch die symbolisch organisierte Erfahrung entwickelt. "Wenn wir einmal die Erfahrung in die Sprache verschlüsselt haben, dann können wir (tun es aber nicht notwendigerweise) eine zusätzliche Bedeutung in die Erfahrung hineinlesen, indem wir den in den Regeln der Sprache enthaltenen Implikationen folgen" (Bruner, 1971, S. 78). Bis zu diesem Zeitpunkt bewahren Sprache und Erfahrung nach Bruner eine ausgeprägte Unabhängigkeit voneinander. Er bringt dazu ein Beispiel. Ein Kind könne von zwei Mengen sagen, dass die eine grösser als die andere sei, einen Moment später, dass sie geringer sei. Wenn das Kind die Sprache untersuche, stelle es den Widerspruch zwischen seiner Aussage und seiner Beobachtung fest. "Dann kann es zurückgehen und die Erfahrung neu ordnen, die Welt buchstäblich anders sehen, und zwar aufgrund der symbolischen Prozesse, die das Wesen der Erfahrung neu ordnen" (Bruner, 1971, S. 78).

Die symbolische Repräsentation durch die Sprache hat neben der soeben erwähnten Funktion, auf Widersprüche zwischen Wahrnehmungen und Vorstellungen einerseits und den in der Sprache behaupteten Sachverhalten andererseits hinzuweisen und so zum Ausgangspunkt einer Neuorientierung der Wahrnehmung und Vorstellung zu werden, noch weitere Funktionen, so etwa kommunikative Funktionen und die Funktion, Wahrnehmung und Handlungsvollzüge zu steuern, wie Luria und seine Schüler gezeigt haben (Oerter, 1972).

2.2.3.2 Vom anschaulichen Denken zu den konkreten Denkopoperationen

Nach Piagets Auffassung befindet sich das Kind etwa vom vierten bis zum siebten Lebensjahr in der Phase des anschaulichen Denkens. Zwar ist das Denken durch eine zunehmende Verbegrifflichung gekennzeichnet, diese Begriffe haben aber noch anschaulichen Charakter, das Denken erfolgt in inneren Bildern (vgl. dazu Bruner). Deswegen folgt es dem tatsächlichen Verlauf der Ereignisse, die in Gedanken nicht

ohne weiteres rückläufig verfolgt oder umgekehrt werden können. Diese Eingleisigkeit oder Irreversibilität des Denkens und sein Anschaulichkeitscharakter sind dafür verantwortlich, dass das Kind gleichzeitig immer nur eine innere, d.h. geistige Handlung ausführen kann. Sobald zur Lösung eines Problems zwei oder mehrere Tätigkeiten zugleich erfolgen müssen, versagt dieses Denken. Piaget hat anhand von zahlreichen Experimenten mit Kindern diesen Sachverhalt belegen können. Es sei hier nur an das bekannte Experiment erinnert, in dem Kinder Wasser von einem Gefäss in ein anderes Gefäss mit kleinerem Durchmesser umfüllen mussten, in dem dann naturgemäss der Wasserspiegel höher stand als im ersten Gefäss mit dem grösseren Durchmesser. Fragt man das Kind, in welchem Gefäss es mehr Wasser habe, wird sich das Kind, solange es nicht reversibel und anschauungsungebunden denken kann, entweder am Durchmesser des Gefässes oder (was wahrscheinlicher ist) an der Höhe des Wasserpegels orientieren und entsprechend zur Aussage kommen, in diesem oder jenem Gefäss habe es mehr Wasser. Mit 6 - 7 Jahren vermag das Kind die Aufgabe richtig zu lösen, es wird den grösseren Durchmesser mit der geringeren Pegelhöhe kompensieren oder es wird in Gedanken die Operation des Umschüttens umkehren und Gleichheit feststellen. In beiden Fällen wird es zur richtigen Antwort kommen. Die Reversibilität des Denkens und sein Nichtgebundensein an konkrete Anschauungen kennzeichnen das Kind im Stadium der konkreten Denkopoperationen. Konkret deshalb, weil das Kind hier noch einen Bezug zu einer konkreten Situation herstellen können muss. Diese Beschränkung fällt dann erst im Stadium der formalen Denkopoperationen, etwa zwischen 11 und 13 Jahren.

Es soll im folgenden auf einige weitere grundlegenden Ueberlegungen Piagets eingegangen werden. Für Piaget zielt jedes Verhalten - sei es eine äussere oder eine verinnerlichte Handlung - auf eine Wiederanpassung, auf eine Herstellung von erneutem Gleichgewicht. "Das Individuum handelt nur, wenn es das Bedürfnis zum Handeln empfindet, d.h. wenn das Gleichgewicht zwischen dem Organismus und der Umwelt für den Augenblick gestört ist; und die Handlung bezweckt eben die Wiederherstellung dieses Gleichgewichts" (Piaget, 1970, S. 6). Diese Anpassungsleistungen kommen durch die beiden Prozesse der Assimilation und Akkommodation zustande.

Bei der Assimilation bringt das Kind die Erfahrung in bereits vorhandene Schematas (Denkformen, Organisationsformen der Wahrnehmung und Strukturierung), wobei sie gleichsam in diese Schematas hineingepresst wird, was unter Umständen zu einer mehr oder weniger starken Entstellung der Erfahrung führt. Reicht dieser Prozess der Assimilation nicht mehr aus, um Gleichgewicht herzustellen, wird das Kind seine bereits vorhandenen Schematas den neuen Gegebenheiten anzupassen versuchen. Die Schematas werden verändert, erweitert, umstrukturiert. Diesen Prozess nennt Piaget Akkommodation. Assimilation und Akkommodation sind gegenläufige Prozesse, die sich gegenseitig ergänzen. Unter Umständen vermag das Kind das gestörte Gleichgewicht erst nach mehrmaliger Assimilation und Akkommodation herzustellen. In diesem Sinne kann die kognitive Entwicklung aufgefasst werden als ein schrittweiser Prozess des Aufbaus von immer komplexeren und differenzierteren Schematas. Das wechselseitige Zusammenspiel von Assimilation und Akkommodation führt nun nach Piaget zu jenen höchsten und beweglichsten Anpassungsformen des Organismus, die Piaget mit Intelligenz bezeichnet (Piaget, 1970).

Nach Piaget gibt es zwei Gruppen von Operationen, welche zur logischen Strukturierung der Umwelt führen: logisch-arithmetische und infra-logische oder raum-zeitliche Operationen. Zu den logisch-arithmetischen Operationen gehören etwa Klassen- und Reihenbildung (Sereation). Die infra-logischen Operationen bestehen in der Koordination räumlicher und zeitlicher Bezüge.

Nach Piaget erfolgen die für das Problemlösen erforderlichen Operationen innerhalb eines Systems von zusammengehörigen Operationen, das er 'Gruppierung' nennt. Für logisch-arithmetische Operationen oder Gruppierungen gelten nach Piaget fünf Gleichgewichtsbedingungen. Die erste Bedingung wird 'Komposition' genannt. "Zwei beliebige Elemente einer Gruppierung können miteinander vereint werden und erzeugen dann ein neues Element derselben Gruppierung" (Piaget, 1970, S. 47). Die zweite Bedingung ist die bereits erwähnte Umkehrbarkeit oder Reversibilität. "Diese

Umkehrbarkeit ist ohne Zweifel der spezifische Charakter der Intelligenz, denn wenn auch die Motorik und die Wahrnehmung die Vereinigung mehrerer Elemente kennen, so bleiben sie doch beide irreversibel. ... Die Intelligenz kann im Gegensatz dazu Hypothesen aufstellen, sie dann wieder aufgeben, um zum Ausgangspunkt zurückzukehren, einen bestimmten Weg gehen und ihn dann in umgekehrter Richtung zurücklegen, ohne dabei die benutzten Begriffe zu modifizieren" (Piaget, 1970, S. 47 f.). Die dritte Bedingung ist die Assoziativität. Kombiniert man verschiedene Operationen miteinander, so spielt die Reihenfolge der Kombination keine Rolle. Die vierte Bedingung ist die Identität. Wird eine Operation mit ihrer Umkehrung kombiniert, so hebt sie sich auf. Die fünfte Bedingung, die Tautologie, gilt nur für qualitative Gruppierungen. Ein qualitatives Element verändert sich durch Wiederholung nicht - so bleiben etwa Holzperlen Holzperlen, wenn man sie addiert. Beim quantitativen Element trifft die Tautologie nicht mehr zu - so bleiben etwa zwei Holzperlen plus zwei Holzperlen zwar Holzperlen, nicht aber zwei Holzperlen.

Entscheidend für die Entwicklung des Denkens von den anschaulichen Formen zu den konkreten Denkopoperationen sind vorerst die sogenannten elementaren Invarianzen. Die Erkenntnis der Invarianz ergibt sich als Folge eines ausgleichenden Prozesses kognitiver Tätigkeiten, sogenannter Aequilibrationsprozesse. Das Kind lernt, zwei Dimensionen, die es anfänglich erst nacheinander berücksichtigen kann, in einem einzigen kognitiven Akt zu erfassen (vgl. dazu das bereits erwähnte Experiment des Wasserumschüttens). Piaget und seine Mitarbeiter haben in zahlreichen Experimenten herausgefunden, dass Kinder im Alter von 5 - 8 Jahren zunehmend das Prinzip der Invarianz in verschiedenen kognitiven Bereichen erwerben. Die Invarianz der Anzahl erfasst das Kind durchschnittlich mit 6 - 7 Jahren. Vorher erkennt das Kind z.B. nicht, dass es in zwei Reihen von Holzperlen - in gleicher Zahl, aber in unterschiedlichem Abstand gelegt - gleichviele Perlen hat. Mit 7 - 8 Jahren verfügt das Kind über die Invarianz der Substanz. Wird etwa eine Lehmkugel umgeformt, so erkennt das Kind, dass die Formveränderung an der Menge der Substanz nichts ändert. Ebenfalls mit 7 - 8 Jahren erfasst das Kind die Invarianz der Länge. Ein Stück Schnur kann zu verschiedenen Formen auf den Tisch gelegt werden, die Länge bleibt sich gleich. Die Invarianz der Fläche wird etwa mit 8 - 9 Jahren erfasst, die Invarianz des Gewichts mit etwa 9 - 10 Jahren, die Invarianz des Volumens erst mit etwa 12 - 15 Jahren.

Das Verfügen über den Invarianzbegriff sowie das Herausarbeiten zahlreicher Begriffe ermöglicht es dem Kind, sich nach und nach im Geiste ein Modell der Wirklichkeit zu konstruieren. "Insgesamt wird die Welt stabiler und zuverlässiger; es herrschen in ihr Gesetzmässigkeit und Ordnung statt wechselnder äusserer Erscheinungsformen; in einer solchen Umgebung ist das Denken eine zuverlässigere Anleitung zum Handeln als die Wahrnehmung" (Lovell, 1971, S. 250).

Das Verfügenkönnen über Invarianzen und genaue Begriffe allein reicht aber noch nicht aus, das Denken in diesem Alter zunehmend zu systematisieren. Das Kind muss auch die Beziehungen zwischen den Begriffen erkennen und herstellen können. Eine wichtige solche Fähigkeit ist das Klassifizieren. Vor etwa 5 Jahren vermag das Kind noch nicht Gegenstände zu sortieren oder zu klassifizieren, seine Anordnungen sind willkürlich oder aufgrund irrelevanter Kriterien gewählt. Erst zwischen 5 und 8 Jahren erlernt das Kind zunehmend, Objekte aufgrund gemeinsamer Merkmale zu klassifizieren. Allerdings hat das Kind in diesem Alter noch grosse Mühe, die Inklusionsbeziehung zwischen einer Klasse und einer Unterklasse zu verstehen.

Eine weitere Leistung, die sich in diesem Alter zunehmend entwickelt, ist die Reihenbildung, also die Fähigkeit, Objekte nach bestimmten Unterschieden abzustufen und zu ordnen. Lovell (1971) erwähnt ein Experiment von Piaget und Szeminska. Sie zeigten Kindern zehn Puppen von unterschiedlicher Grösse und zehn dazupassende Spazierstöcke unterschiedlicher Länge. Die Kinder sollten Puppen und Stöcke je in eine Rangreihe bringen und zwischen einander entsprechenden Elementen (also Puppe und Stock) eine eindeutige Zuordnung herstellen. Kinder bis etwa zum Alter von 5 Jahren waren ausserstande, die Aufgabe zu lösen, weil sie unfähig waren, ein gegebenes Element als länger als das vorangehende und kürzer als das folgende zu er-

kennen. Nach einem Uebergangsstadium, in dem die Kinder die Aufgabe durch Probieren ('trial and error') zu lösen versuchten, sind sie von etwa 7 Jahren an fähig, die Aufgabe durch systematisches Ueberlegen zu lösen.

Für die Entwicklung des systematischen Denkens sind aber nicht nur die bis jetzt erwähnten logischen Operationen von zentraler Bedeutung, sondern auch die sogenannten infra-logischen oder raum-zeitlichen Operationen. Durch sie vermag das Kind zunehmend die Wirklichkeit in den Dimensionen von Raum, Zeit und Kausalität zu organisieren.

Nach Piaget sind die ersten Raumvorstellungen des Kindes topologischer Art. Sie verwandeln sich erst später in projektive und euklidische Konzepte. Nach Piaget gibt es kein angeborenes oder psychologisch vorgegebenes Wissen, gemäss dem Objekte automatisch in ein Netz von horizontalen und vertikalen Koordinaten eingeordnet werden. Erst der praktische Umgang mit Objekten und die daraus resultierenden Erfahrungen, die zu einem Bezugssystem verarbeitet werden, führen zur Konstruktion der Waagrechten und Senkrechten. Piaget ist der Meinung, dass die Entwicklung dieses Bezugssystems von der Erkenntnis herrühre, dass der Wasserspiegel in Gefässen stets eben bleibt und dass ein Senkblei stets nach unten fällt.

Auch der Zeitbegriff ist nach Piaget eine geistige Konstruktion und nicht a priori im Bewusstsein gegeben. Ein Kind mit 5 Jahren verknüpft die Zeit mit dem Raum, etwa mit der zurückgelegten Entfernung. Bewegt man zwei Spielzeugautos gleich lang, aber verschieden schnell, so ist für das Kind jenes Auto, das weiter gefahren ist, auch länger gefahren. Es ist dem Kind in diesem Alter noch nicht möglich, die Zeit als fliessende Erscheinung aufzufassen. Erst mit 7 - 8 Jahren verfügt das Kind über hinreichende Vorstellungen von Dauer, Gleichzeitigkeit und Aufeinanderfolgen.

Neben Raum und Zeit ist auch das Konzept der Kausalität sehr wichtig für die Entwicklung des systematischen Denkens. Auch die Kausalität entwickelt sich nach Piaget in bestimmten Stufen. Auf der ersten Stufe - bis etwa 3 Jahren - vermischt das Kind Wunsch und Realität. Das Kind meint in einer Art magischer Vorstellung, seine Wünsche und Absichten könnten Objekte und Situationen beeinflussen. Auf der zweiten Stufe - von etwa 3 - 8 Jahren - nimmt zwar die Tendenz, Wunsch und Realität miteinander zu vermischen, zunehmend ab, das Denken bleibt aber weiterhin egozentrisch. So versucht das Kind nicht, seine Aussagen irgendwie logisch zu rechtfertigen. Erst auf der dritten Stufe - etwa ab 8 Jahren - wird das Kind zunehmend zu deduktivem Denken und zu richtigen Kausalerklärungen fähig.

Für die Entwicklung der hier angelegten Uebergänge zum systematischen Denken sind Retroaktion und Antizipation von grosser Bedeutung. Mit Retroaktion oder nachträglicher Einsicht ist gemeint, dass das Kind seine bisherigen Vorstellungen im Lichte nachfolgender Ereignisse und Erfahrungen im Nachhinein modifiziert. Die Antizipation oder Voraussicht bezieht sich darauf, dass durch die Vorstellung von Ereignissen deren tatsächliche Abfolge in Gedanken umgekehrt, vorweggenommen und daraus entsprechende Konsequenzen gezogen werden.

Es ist bereits erwähnt worden, dass der Zeitpunkt, von dem an das Kind bestimmte Aufgaben lösen kann, über bestimmte Begriffe und Operationen verfügt, auch von der Schwierigkeit der Aufgabenstellung abhängt. Piaget spricht von horizontalen und vertikalen Verschiebungen. Horizontale Verschiebungen sind solche, die innerhalb des gleichen Niveaus struktureller Organisation auftreten. Vertikale Verschiebungen sind die Folge unterschiedlicher Komplexität der relevanten logischen Operationen (Lovell, 1971). Oerter (1972) erwähnt ein Experiment Braines, der sprachfreie Aufgaben benutzte und alle verwirrenden Faktoren aus der Versuchsanordnung eliminierte. Unter diesen Bedingungen trat operatives Denken bereits mit 5 Jahren auf. Braines Versuche zeigen m.E. deutlich, welche wichtige Rolle verbale Faktoren spielen. Kinder mit geringerem verbalem Instruktionsverständnis vermögen eine Aufgabe unter Umständen nur deshalb nicht zu lösen, weil sie die Aufgabenstellung nicht oder nur unvollständig erfasst haben. Sie kommen so gar nicht dazu, allfällig bereits vorhandene Denkopoperationen einzusetzen.

Zusammenfassend zur geistigen Entwicklung des Kindes nach Piaget meint Aebli, dass

sie von ihm "als eine progressive Konstruktion von logischen Strukturen verstanden wird, die sich im Verlaufe der Zeit zu immer systematischeren und beweglicheren Systemen konstituieren. ... So baut sich im Geiste des Kindes ein lebendiger Organismus von Denkstrukturen auf, die sich in immer reichere Masse differenzieren" (Aebli, 1963, S. 30 f.). In seiner Kritik an Piagets Theorie fragt sich Aebli ob einmal vom Kind gedachte Operationen und Begriffe ein für allemal gebildet und für jede weitere Denkarbeit verfügbar sind, wie dies Piaget annimmt und woran Aebli zweifelt. Er wandelte bekannte von Piaget entworfene Versuchsanordnungen ab und zieht aus seinen Beobachtungen den Schluss, dass ein Prozess angenommen werden muss, der sich während des Versuchs abspielt und dessen Ergebnis die vom Kind geäusserten Denkstrukturen sind. Aebli nennt ihn Elaborationsprozess. Soll ein Kind eine Aufgabe lösen, so wird es zuerst versuchen, auf die gegebene Problemstellung jene Operationen anzuwenden, die es bereits kennt und die sich bewährt haben. Es handelt sich hier um den bekannten Transfer. Wenn eine Aufgabe selbst dann innerhalb sehr kurzer Zeit gelöst werden kann, obschon sie das Kind in dieser Form noch nie angetroffen hat, handelt es sich um eine Art plötzlicher Strukturierung. Aebli braucht diesen Begriff in Anlehnung an einen ähnlichen Begriff aus der Gestaltpsychologie. Diese Umstrukturierung stellt nach Aebli "nur den einfachsten Fall einer Reihe dar, deren Glieder Elaborationsprozesse von wachsender Länge und Komplexität sind. Die Lösung wird nicht mehr plötzlich gegeben, sondern verlangt vom Schüler echtes Nachdenken, Suchen und Schliessen. ... Die Leistung des Kindes besteht in der geeigneten Auswahl der Operationselemente aus dem Schatze der zur Verfügung stehenden Denkschemata, sowie in deren neuer, der Aufgabe und der Situation adäquaten Kombination" (Aebli, 1963, S. 42). Das strukturelle Niveau der Operationen, die das Kind schliesslich anwendet, versteht Aebli als eine Funktion des Objekts - hier sind vor allem Komplexität und Anschaulichkeit des Gegenstandes wichtig -, der Vorstellungs- und Kolligationskraft (d.h. der Fähigkeit, Gegebenheiten miteinander in Beziehung setzen zu können), der Zeitdauer und Wiederholung im Elaborationsprozess sowie der Motivation des Kindes. Das multiplikative Zusammenwirken dieser Faktoren führt zu einem Produkt, das Aebli 'geistige Kraft' nennt. Für Aebli kann die geistige Entwicklung des Kindes verstanden werden als die Zunahme seiner geistigen Kraft. Die Strukturhöhe einer Operation ist also bei Aebli nicht mehr eine Funktion des Lebensalters allein - wie bei Piaget -, sondern eine Funktion der oben erwähnten, die geistige Kraft konstituierenden Faktoren.

Zum Abschluss dieses Kapitels seien noch einige Bemerkungen zum Spracherwerb angebracht. Die wesentlichen Lernprozesse im sprachlichen Bereich finden in den ersten 5 - 6 Lebensjahren statt. Mit etwa drei Jahren haben Kinder die grundlegenden grammatischen Strukturen der Erwachsenensprache erworben. Vom vierten Lebensjahr an sind in der Regel ferner alle Wortklassen vorhanden, Numerus und Kasus bei den Substantiven, Infinitiv, Modi, Tempora, Aktiv und Passiv bei den Verben. Gleichzeitig ist das Kind zu ersten Subordinationen fähig, vorerst temporaler, dann zunehmend auch kausaler Art. Dennoch spricht das Kind im Vorschulalter mehrheitlich in einfachen, kurzen Sätzen, die allenfalls durch 'und' und 'dann' verbunden werden (Nickel, 1972). Auch Oerter ist der Auffassung, dass der entscheidende Abschnitt des Spracherwerbs zwischen dem zweiten und sechsten Lebensjahr liegt. Spätere Veränderungen im mündlichen und schriftlichen sprachlichen Ausdruck stellen Verfeinerungen und Erweiterungen dar, die je nach bereits bestehendem sprachlichem Niveau und nach Umweltangebot das Sprachvermögen in geringerem oder grösserem Ausmass steigern (Oerter, 1972).

2.2.3.3 Zum Zahlbegriff

Die grosse Bedeutung des Zahlbegriffs für die Einschulung des Kindes legt es nahe, kurz auf die Entwicklung des Zahlenverständnisses des Kindes einzugehen. Bereits vor dem Eintritt in das Stadium der konkreten Denkopoperationen kennt das Kind Zah-

len und besitzt mehr oder weniger diffuse Vorstellungen von Zahlen und Mengen. Nach Werner muss das Kind für einfache Zählleistungen und Mengenvorstellungen zwei Voraussetzungen erfüllen. Einmal muss es die zu zählenden Gegenstände unter einem gemeinsamen Merkmal erfassen, d.h. von irrelevanten Unterschieden zwischen den Gegenständen absehen können. Zum anderen braucht das Kind ein Zählschema, das anfänglich einen anschaulichen Charakter hat, etwa die Finger (Oerter, 1972).

Nach Piaget sind aber die so gewonnenen Zahlvorstellungen an die Wahrnehmung gebunden und haben nichts mit dem logischen Zahlbegriff zu tun. Zum logischen oder eigentlichen Zahlbegriff führen nach Piaget die beiden Operationen der Klassen- und Reihenbildung. Bei der Klassenbildung werden einerseits die zu zählenden Gegenstände gemäss ihren gemeinsamen Eigenschaften vereinigt, andererseits werden kleinere Mengen in grössere geschachtelt, so ist 1 in 2, 2 in 3, 3 in 4 usw. enthalten. Durch die Reihenbildung oder Sereation werden die Elemente in eine asymmetrische Relation zueinander gebracht, 1 kommt vor 2, 2 vor 3, 3 vor 4 usw. oder 4 ist grösser als 3, 3 grösser als 2 usw. Im Stadium der konkreten Denkopoperationen vermag das Kind schliesslich die additive und multiplikative Komposition zu durchschauen (Oerter, 1972 / Petter, 1966).

Es ist noch darauf hinzuweisen, dass das Zählenkönnen noch nicht den logischen Zahlbegriff voraussetzt. So gibt es Kinder im Vorschulalter, die rein mechanisch zählen können, etwa durch Auswendiglernen, die aber die beiden Operationen der Klassen- und Reihenbildung noch nicht beherrschen.

2.2.3.4 Soziokulturelle und situative Einflüsse auf das Denken und Sprechen

Man muss davon ausgehen, dass von etwa fünf Jahren an eine differenzierte kognitive Entwicklung unlösbar mit der Verfügbarkeit über ein Repertoire von Begriffen und syntaktischen Strukturen, also mit Sprachbeherrschung, verbunden ist. Eine differenzierte Sprache ist aber nicht nur für die Kognition, sondern auch für das soziale Verhalten bedeutsam, hängt es doch entscheidend von der verbalen Kommunikationsfähigkeit ab.

In der Auseinandersetzung um (kompensatorische) Vorschulerziehung wird die Meinung vertreten, die Sprachbeherrschung sei für den schulischen Erfolg und damit für das spätere Leben von zentraler Bedeutung. Auf diese Aspekte soll im folgenden kurz eingegangen werden.

Die Sprache und damit auch das Denken sind kulturabhängig. In diesem Zusammenhang ist auf die These Whorfs hinzuweisen, der einen determinierenden Einfluss der Kultur auf die Sprache und damit auf das Denken annimmt (Whorf, 1963). Es gibt allerdings auch gegenläufige Prozesse, also die Beeinflussung der Sprache durch das Denken und die Wahrnehmung. So ist Herrmann der Auffassung, dass sich das Inventar des für ein Individuum in der nichtsprachlichen Welt Unterscheidbaren und sein Sprachinventar gegenseitig beeinflussen; eine einseitige Determination lehnt er ab (Herrmann, 1972).

Wichtiger ist in diesem Zusammenhang die Frage, inwieweit unterschiedliche soziokulturelle und sozioökonomische Verhältnisse den Sprachgebrauch und damit auch das Denken und das soziale Verhalten beeinflussen. Bernstein in England und Oevermann in Deutschland verfechten eine dualistische Konzeption. Sie unterscheiden zwei schichtenspezifische sprachliche Ausdrucksformen und damit verbunden zwei schichtenspezifische Formen des sozialen Verhaltens. Die Unterschicht spricht nach Bernstein einen restringierten Code, die Mittelschicht einen elaborierten. Diese unterschiedlichen Sprechweisen oder Codes sind nach Bernstein durch die unterschiedlichen sozialen Strukturen in Unter- und Mittelschicht bedingt. Indem ein Kind eine bestimmte Sprechweise, einen bestimmten Code, der seine verbalen Handlungen regelt, erlernt, erlernt es gleichzeitig, die Erfordernisse, Rollenvorschriften etc. seiner sozialen Umwelt als für sein Verhalten massgeblich zu be-

trachten. "Die Identität der sozialen Struktur wird dem Kind hauptsächlich übermittelt durch die Implikationen des linguistischen Codes, der seinerseits von der sozialen Struktur selbst erzeugt worden ist. Aus diesem Winkel wird jedesmal, wenn das Kind spricht oder zuhört, die soziale Struktur, zu der das Kind gehört, verstärkt und ihm so die soziale Identität aufgezwungen. Die soziale Struktur erhält so für das heranwachsende Kind psychologische Realität dadurch, dass sie seine Sprechweise formt" (Bernstein, 1964, S. 101).

Der elaborierte Code zeichnet sich nach Bernstein durch eine geringe lexikalische und syntaktische Vorhersagbarkeit aus, der restringierte Code durch eine grosse lexikalische und syntaktische Vorhersagbarkeit. Die beiden Codes haben aber noch Besonderheiten, die über die Vorhersagbarkeit hinausgehen. Im restringierten Code müssen interpersonale Aspekte einer Beziehung durch extraverbale Kanäle (Betonung, Gestik, Mimik etc.) vermittelt werden. Der verbale Kanal dient hier nur der Uebermittlung von Information, die den Statusaspekt der sozialen Beziehung betont. Die verbale Signalisierung von persönlichen Unterschieden ist im restringierten Code nur beschränkt möglich. Im elaborierten Code ist der extraverbale Kanal nicht so bedeutsam, weil individuelle Unterschiede, Aspekte der eigenen Persönlichkeit also, durch den verbalen Kanal vermittelt werden können.

Die Unterscheidung von zwei Sprechcodes und ihre Zuordnung zu bestimmten sozialen Schichten ist ein idealtypisches Vorgehen. Eine so deutliche Trennung der beiden Codes dürfte wohl nur selten möglich sein. Zudem muss man sich vor Augen halten, dass ein Kind, das hauptsächlich den elaborierten Code spricht, auch den restringierten Code beherrscht. Auch jene Kinder, die hauptsächlich den restringierten Code sprechen, können auf den elaborierten hinüberwechseln. Nur gelingt dieser Wechsel nicht ohne weiteres. Denn während beim Wechseln vom elaborierten zum restringierten Code von einem höheren Niveau der verbalen Planung auf ein niedrigeres gewechselt wird, ist es beim Wechseln vom restringierten auf den elaborierten Code umgekehrt.

"Restringierte Codes sind nicht notwendigerweise an eine Gesellschaftsschicht gebunden. Sie werden von allen Mitgliedern einer Gesellschaft irgendwann einmal gebraucht. Hauptfunktion dieses Codes ist, die Form der sozialen Beziehungen zu definieren und zu verstärken, indem die verbale Signalisierung individueller Erfahrung restringiert wird" (Bernstein, 1965, S. 20).

Es kann hier nicht näher auf Bernsteins Theorie und auf weitere Ansätze der Soziolinguistik eingegangen werden. Immerhin sei erwähnt, dass Bernsteins Annahme von zwei gut separierbaren Codes zunehmend kritisiert wird. Die Sprache der Unterschicht ist nicht einfach eine Mittelschichtsprache zweiter Qualität, sondern hat ihre eigenen Regeln und ihre eigene Logik. Zudem ist die jeweilige konkrete Sprechsituation in ihrer Bedeutung für unterschiedlichen Sprachgebrauch vernachlässigt worden. Es wird die Auffassung vertreten, dass sich das Sprechverhalten mit der Situation und der sozialen Rolle des Sprechenden ändert (Cazden, 1971). Hier stellt sich dann aber wieder die Frage, inwieweit die soziale Schicht die sozialen Rollen mitdeterminiert, die ein Individuum übernehmen kann.

Zahlreiche Untersuchungen haben schichtenspezifische Unterschiede im Sprachgebrauch festgestellt. Nach Oevermann kann der Einfluss des familiären Milieus lebensgeschichtlich schon früh festgestellt werden. Schichtenspezifische Einflüsse lassen sich vom 16. Monat an bei der Lautentwicklung (Anzahl produzierter Phoneme, Anzahl unterschiedlicher Phoneme) beobachten (Oevermann, 1971). Das Erlernen der Phoneme wird dabei - wie das spätere sprachliche Lernen ebenfalls - in Abhängigkeit von einer affektiv günstigen Mutter-Kind-Beziehung gesehen. Auch die Fähigkeit zur Lautdiskrimination soll schichtenspezifisch variieren. Unterschichtkinder sind Mittelschichtkindern in der Regel unterlegen. Wenn man berücksichtigt, dass die Lautdiskrimination für den Prozess des Lesenlernens sehr wichtig ist, wird die Tragweite solcher sich früh anbahnender Unterschiede für spätere Lernprozesse ersichtlich. Auch im Umfang des Wortschatzes sind schichtenspezifische Unterschiede festgestellt worden. Oevermann (1971) berichtet von einer durchschnittlichen Korrelation um $r = 0.50$ des Wortschatzes mit dem sozioökonomischen Status.

Auch in der syntaktischen Struktur der Sprache wurden schichtenspezifische Unterschiede festgestellt. "Die Sprache der Unterschichtkinder besteht aus durchschnittlich kürzeren Sätzen. ... Die Unterschiede werden mit zunehmendem Lebensalter eher grösser, auf keinen Fall findet aber eine Nivellierung der Differenzen statt. ... Die Kinder der Unterschicht gebrauchen im vorschulischen Alter hauptsächlich 'funktional vollständige', aber strukturell unvollständige Sätze, während die Kinder der Mittelschicht häufiger einfache Sätze mit Erweiterungen, parataktische und hypotaktische Satzgefüge und 'elaborierte' Sätze mit mehreren koordinierten oder subordinierten Satzteilen verwendeten" (Oevermann, 1971, S. 315). Nach Oevermann zeigen sich die erwähnten Unterschiede auch dann, wenn Intelligenz und Schulklassenzugehörigkeit kontrolliert werden.

Wenn sich auch die obengenannten Thesen zu schichtenspezifischen Sprachunterschieden hauptsächlich auf angelsächsische Untersuchungen abstützen, so gibt es doch auch im deutschen Sprachraum viele Untersuchungen, die zu vergleichbaren Ergebnissen kommen (Reichwein, 1967). Andere Untersuchungen scheinen aber die Thesen von schichtenspezifischen Sprachunterschieden in Frage zu stellen. Bühler untersuchte bei 260 Erstklässlern das Verhältnis von Sprache und Schichtzugehörigkeit. Nach seinen Befunden gibt es bei Schulanfängern keine schichtenspezifischen sprachlichen Defizite, und zwar weder in der Sprachkompetenz noch in der Sprachperformanz (Bühler, 1973).

Oevermann weist auf die Bedeutung der Sprache für das soziale Verhalten hin. Er ist der Auffassung, dass sich die schichtenspezifischen Unterschiede im Sprechen auch auf das soziale Verhalten auswirken. "Die Verfügung über abstrakte sprachliche Begriffe scheint zumindest im aktiven Sprachgebrauch in der Unterschicht wenig verbreitet zu sein. Das wird seine Konsequenzen für die Effizienz der sozialen Kommunikation in relativ formalen Gesprächssituationen und in kooperativen Problemlöse-Situationen haben. Man darf vermuten, dass mit einem geringen sprachlichen Abstraktionsniveau für die Kinder der Unterschicht auch die Möglichkeiten eines differenzierten und flexiblen Rollenspiels beschränkt sind..." (Oevermann, 1971, S. 317). Laut Oevermann sind die Kinder der Unterschicht weniger in der Lage, die Rolle des anderen zu übernehmen, wenn es sich um eine Person ausserhalb des eigenen Milieus handelt. Das Unterschichtkind soll demnach grössere Schwierigkeiten haben, sich in die Rolle des Lehrers, der ja meistens aus der Mittelschicht stammt und zu ihr gehört, hineinzuversetzen als etwa das Mittelschichtkind, dem die Normen und Verhaltensstile des Lehrers vertrauter sind.

Gegenüber den behaupteten schichtenspezifischen Unterschieden in der Sprachbeherrschung sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern relativ unbedeutend. Zwar wird in vielen Berichten die sprachliche Überlegenheit des Mädchens über den Knaben behauptet. Sprachdefekte, etwa Stottern, finden sich in der Tat häufiger bei Knaben als bei Mädchen. In niedrigen sozioökonomischen Schichten scheinen die Geschlechtsunterschiede grösser zu sein als in höheren Schichten. Oerter (1972) und Nickel (1972) weisen aber darauf hin, dass die beobachteten Unterschiede zwischen Mädchen und Knaben meistens recht gering und statistisch nicht gesichert sind. So erwähnt Nickel (1972) eine Untersuchung von Templin aus dem Jahre 1957, der nur geringe Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen konnte. Die Unterschiede betrafen zudem unterschiedliche Bereiche. Mädchen erwiesen sich eher überlegen hinsichtlich der Genauigkeit der Artikulation und Aussprache, Knaben waren eher überlegen hinsichtlich Wortkenntnis und Umfang des beherrschten Wortschatzes.

Abgesehen von den über längere Zeitabschnitte wirksamen soziokulturellen Einflüssen gibt es auch situative Einflüsse auf das Denken und Sprechen. Solche Einflüsse wirken sich aber eher selten direkt auf das Denken und die Sprache aus, sondern meistens nur indirekt über die Motivations- und Antriebsstruktur des Individuums. Im Sinne der Feldtheorie Lewins dürfte es zu einem dynamischen Wechselspiel zwischen situativen und personalen Faktoren kommen. Der Aufforderungscharakter einer Situation kann einerseits so gering sein, dass ein Individuum nicht aktiviert wird, andererseits aber auch so stark, dass die affektiven Faktoren so stark angesprochen werden, dass eine vorwiegend rationale Einstellung des Individuums

der Umwelt gegenüber zeitweise nicht mehr möglich ist. Kognitive Prozesse können dann nur noch schwer geordnet ablaufen, wenn die affektiven Einflüsse dominierend werden. Daraus darf allerdings nicht die Annahme abgeleitet werden, kognitive Prozesse würden dann am effizientesten ablaufen, wenn alle affektiven Einflüsse ausgeschaltet werden. Gerade aus der Erforschung kreativer Denkprozesse weiss man, dass sie eng mit affektiv-motivationalen Prozessen verwoben sind.

Es gibt auch situative Einflüsse, die nicht über die Motivations- und Antriebsstruktur, sondern direkt auf das kognitive Verhalten einwirken. Da wäre etwa der Grad der Strukturiertheit der Situation, ihr Neuigkeits- oder Informationsgehalt etc. zu nennen.

Dem Kind gelingt es in der Regel - je jünger es ist, desto weniger - nicht so gut wie dem Erwachsenen, situative Einflüsse entweder auszuschalten oder aber aufzunehmen und integrativ zu verarbeiten. Das Kind verhält sich der Umwelt gegenüber viel spontaner, weniger reflektierend, ganzheitlicher. Es ist ihm deshalb viel schwerer möglich, bestimmte Einflüsse zu erkennen und zu kontrollieren. Die kindlichen Bezugssysteme (Erfahrungen, Werte, Einstellungen) sind meistens weniger oder anders strukturiert, oft auch weniger rigid und folgerichtig, als jene des Erwachsenen. Das Verhalten des Kindes ist deswegen unter Umständen noch weniger vorhersagbar als das Verhalten Erwachsener.

2.2.3.5 Zur Förderung von Denken und Sprechen

Spezielle Förderungsmassnahmen für das Denken und Sprechen wurden vor allem im Zusammenhang mit den Bemühungen um Chancengleichheit, um kompensatorische Vorschulerziehung erörtert. Wenn man den engen Zusammenhang von Denken und Sprache berücksichtigt, darf man sich von einer gezielten Sprachförderung auch einen positiven Einfluss auf das Denken erhoffen. Dabei darf nicht vergessen werden, dass Sprachförderung auch der zwischenmenschlichen Kommunikation und damit dem gesamten sozialen Verhalten zugute kommt. Zudem ist sinnvolle Sprachförderung oft nur in kommunikativen Situationen (z.B. im Rollenspiel) möglich. Insofern erhält eine gezielte Sprachförderung, die die sprachlichen Funktionen und ihren natürlichen Anwendungszusammenhang berücksichtigt und in die Förderung aufnimmt, eine zentrale Stellung innerhalb der Erziehung.

Es kann hier nicht auf einzelne der zahlreichen Berichte über positive oder negative Erfolge von Förderungsmassnahmen eingegangen werden. Es sollen hier vielmehr noch einige, m.E. grundlegende Überlegungen angestellt werden. Förderungsmassnahmen müssen die Erkenntnisse der Lernpsychologie, der Entwicklungspsychologie (eingeschlossen dabei die Sozialisationstheorien) und der pädagogischen Soziologie sowie der Sozio- und Psycholinguistik berücksichtigen. Weiter sollten Förderungsmassnahmen einerseits die individuellen Voraussetzungen des Kindes, seine Lerngeschichte also, andererseits die milieubedingten Voraussetzungen berücksichtigen. Dabei müssen die individuellen Voraussetzungen eines Kindes auf dem Hintergrund seiner sozialen Herkunft gesehen werden.

Es gibt also nicht nur eine sich an der Schichtzugehörigkeit orientierende, sondern auch eine sich an der individuellen Lerngeschichte orientierende Betrachtungsweise. Zudem gibt es nicht nur eine Variabilität zwischen den Schichten, sondern auch innerhalb den Schichten, obwohl anzunehmen ist, dass sich jene sozialen und familiären Bedingungen, die einen bestimmten Stil des Sprechens und Denkens hervorbringen, sicher häufiger, wenn auch nicht ausschliesslich in einer bestimmten Schicht finden.

Spezielle Förderungsmassnahmen für benachteiligte Kinder - stammen sie nun aus der Unter- oder Mittelschicht - sind m.E. notwendig, wenn man Chancengleichheit realisieren will. Dabei kann Chancengleichheit - wie bereits erwähnt - immer nur heissen, dass jedes Kind möglichst gute Voraussetzungen erhält, seine individuellen Po-

tenzen zu realisieren. Förderungsmassnahmen sollten immer die ganze Person umfassen, also nicht nur die Kognition, sondern auch das soziale Verhalten, die Selbststeuerung usw. Die einzelnen Massnahmen müssen dabei funktional sein, d.h. dem Kind eine angemessene Autonomie ermöglichen und es gleichzeitig zu einer angemessenen Anpassung an die Forderungen seiner Umwelt bringen. Das Kind darf also weder sich selbst noch seiner Umwelt so stark entfremdet werden, dass es von ihm nicht mehr bewältigt werden kann und es somit in seiner weiteren kontinuierlichen Entwicklung gefährdet wird. Bevor bestimmte Massnahmen getroffen werden, sollte überlegt werden, ob ein bestimmtes Verhalten wirklich ungünstig ist oder aber nur so erscheint - und zwar von einem möglicherweise einseitigen, wertgebundenen Standpunkt aus. Bezüglich der Effizienz von Förderungsmassnahmen sollte man realistisch bleiben. So wenig sich die Lerngeschichte eines Individuums im Nachhinein grundlegend um- und neuorientieren lässt - Entwicklung ist immer auch Verfestigung - so wenig lassen sich meistens - wenigstens kurzfristig - jene externen Faktoren ändern, die den aktuellen Entwicklungsstand des Kindes hervorbrachten und es in der gleichen Richtung weiterhin beeinflussen werden. Die Resistenz gegen Um- und Neuorientierung dürfte dabei allerdings Einstellungen, Werte und motivationale Strukturen stärker betreffen als kognitive Fähigkeiten.

2.3 Aspekte der motivationalen Entwicklung

2.3.1 Ueberblick über das motivationale Geschehen

Motivation ist eine "allgemeine und umfassende Bezeichnung für alle nicht unmittelbar aus äusseren Reizen ableitbaren Variablen, die das Verhalten hinsichtlich Intensität und Richtung beeinflussen bzw. kontrollieren. ... In dieser Bedeutung ist Motivation eine hypothetische Konstruktion.... zur Erklärung beobachteten Verhaltens" (Drever / Fröhlich, 1971, S. 182).

In diesem Zusammenhang sind einige weitere Begriffe zu erläutern. Verhalten kann auch triebbedingt sein. 'Trieb' soll dabei eine eng begrenzte Bezeichnung für angeborene biologische Zustände sein, die sich aus einer Störung des physiologischen Gleichgewichts ergeben, die als Spannung erlebt wird. Die vom Trieb induzierte Aktivität soll diese Spannung abbauen. Die dazu dienenden homöostatischen Prozesse lassen sich modellhaft als Regelkreise verstehen. Triebe in diesem Sinne sind also biologisch bedingt. Dabei kann zwischen Selbst- und Arterhaltungstrieben (Hunger, Sexualität, Rhythmus von Aktivität und Ruhe usw.) und Schutz- und Vermeidungstrieben (Trieb, extremen Reizen auszuweichen usw.) unterschieden werden. Der Begriff 'Bedürfnis' lässt sich nicht eindeutig vom Begriff 'Trieb' abgrenzen. Nach Drever / Fröhlich (1971) ist 'Bedürfnis' eine umfassende Bezeichnung für Zustände des Organismus, die ein suchendes oder zuwendendes Verhalten auslösen.

Bekannt ist in diesem Zusammenhang die von Maslow postulierte Bedürfnishierarchie. Zuerst an der Hierarchie stehen die physiologischen Bedürfnisse, dann folgen nacheinander das Bedürfnis nach Sicherheit, nach mitmenschlicher Zuwendung, nach Anerkennung und schliesslich das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung. Höhere Bedürfnisse werden dabei erst dann befriedigt, wenn die tieferen Bedürfnisse be-

friedigt sind. Auf weitere Einteilungen von Motiven und Bedürfnissen kann hier nicht näher eingegangen werden.

Auch die momentane affektive Befindlichkeit kann motivierend wirken. So trachtet der Mensch danach, durch sein Verhalten angenehme affektive Zustände zu erreichen und aufrechtzuerhalten, unangenehme hingegen zu vermeiden. Schon das kleine Kind sucht ein bestimmtes Mass an Spannung und Abwechslung, während es angstausslösende Situationen zu vermeiden trachtet.

Zur Entstehung der Motivation gibt es zwei grundsätzliche Theorien. Die biologische Theorie betrachtet Motivation als angeborene Mechanismen, die das physiologische Gleichgewicht aufrechterhalten sollen. Die psychologische Theorie der Motivation führt die Genese der Motive auf Lernprozesse zurück. Lernprozesse finden aber immer in einer so oder anders gearteten Umwelt statt, die somit an der Motivationsgenese entscheidend mitbeteiligt ist. Wie noch näher erläutert werden wird, werden so viele Motive vom familiären Milieu, etwa vom Erziehungsverhalten der Eltern beeinflusst.

Der Einfluss von Lernprozessen auf Affekte und Emotionen und damit auf die Motivation ist etwa aus dem bekannten Experiment von Watson und Rayner aus dem Jahre 1920 bekannt. Anfänglich reagierte der 11 Monate alte Albert auf alle neuen Situationen und Dinge neugierig, so u.a. auch auf eine weisse Ratte, einen Hasen, einen Pelzmantel und einen Baumwollkringel. Durch klassisches Konditionieren - während sich Albert mit der weissen Ratte beschäftigte, erzeugten sie einen intensiven Lärm, sodass er heftig erschreck - konnten die beiden Forscher innerhalb kurzer Zeit Albert Angst vor der weissen Ratte beibringen, da ihr Erscheinen mit dem intensiven, unangenehmen Lärm assoziiert wurde. Die Angstreaktion generalisierte sich auch auf die übrigen, mit der weissen Ratte eine bestimmte Aehnlichkeit aufweisenden Reize (Hase, Pelzmantel, Baumwollkringel). Da Albert am gleichen Tag aus dem Krankenhaus entlassen wurde, konnten die Autoren die konditionierte emotionale Reaktion nicht mehr löschen. Das Experiment ist beschrieben in Ruch / Zimbardo (1974). Es sei hier nicht verschwiegen, dass solche Experimente von einem forschungsethischen Standpunkt aus gesehen zumindest fragwürdig sind.

Angesichts der grossen Bedeutung von Lernprozessen für die Motivationsgenese muss man sich vor Augen halten, dass solche Lernprozesse und damit auch die Motive meistens nur auf der Grundlage der artspezifischen, also typisch menschlichen Lebensbedingungen zustande kommen. So sind zahlreiche Motive und Bedürfnisse durch Lernprozesse - etwa durch Konditionieren - an physiologische Bedürfnisse gekoppelt. Ursprünglich mit der Befriedigung physiologischer Bedürfnisse verbundene (angenehme oder unangenehme) Befindlichkeiten und Zustände können so zu eigenständigen Motiven und Bedürfnissen werden.

Die angeborenen Bedürfnisse und Motive - wobei bei vielen Motiven nicht eindeutig entschieden werden kann, ob sie angeboren oder erlernt sind - gehören zum primären Motivationssystem, die erlernten zum sekundären Motivationssystem. Die beiden Systeme überlappen und beeinflussen sich gegenseitig. Gemäss der psychoanalytischen Motivationstheorie unterliegt das primäre Motivationssystem hauptsächlich dem Lust - Unlust - Prinzip. Handlungen, die als Folge eines gestörten physiologischen Gleichgewichts entstandene, als unangenehm erlebte Spannung abbauen, werden als lustvoll erlebt. Das sekundäre Motivationssystem wird demgegenüber vom Erfolgs- bzw. Misserfolgsprinzip gesteuert. Erfolg verstärkt die ihn bewirkte habenden Handlungen, Misserfolg schwächt sie ab. Was dabei als Erfolg bzw. als Misserfolg erlebt und bewertet wird, kann sowohl durch innere, eigene Massstäbe als auch durch äussere, fremdgesetzte Massstäbe festgelegt sein.

Motivation aktiviert Verhalten. Man hat zeigen können, dass ein mittlerer Aktivierungsgrad am günstigsten ist. Anders formuliert: nicht nur starke Reize führen zu Spannungen, sondern auch fehlende oder zu schwache Reize. Man spricht in solchen

Fällen von Reizentzug oder Deprivation. Zahlreiche Experimente haben gezeigt, dass der Mensch Deprivation zu verhindern sucht. Fehlt über längere Zeit ein bestimmtes Mass an externer Stimulation, so weicht der Mensch auf interne Stimulation aus, es treten dann etwa halluzinatorische Phänomene auf. Der Mensch versucht in der Regel, einen mittleren Aktivierungs- und Stimulationsgrad zu erreichen und aufrechtzuerhalten.

Motivation kann weiter verstanden werden als Erwartung. Die diesbezüglichen Modellvorstellungen beziehen sich auf die Kybernetik. Die aktuelle Lage, in der sich ein Individuum befindet, wird als Ist-Zustand oder als Ist-Lage bezeichnet. Die Erwartungshaltung setzt einen bestimmten Soll-Zustand oder eine Soll-Lage. Je grösser die Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand ist, je grösser also das sogenannte Erwartungsgefälle ist, desto stärker ist die daraus resultierende Motivation, die ein Verhalten aktiviert, das den Ist-Zustand in den Soll-Zustand überführen soll. Dabei sind fortlaufend Rückkoppelungsprozesse beteiligt, die laufend die Annäherung (oder auch wieder Entfernung) zum Soll-Zustand signalisieren und neue Verhaltensformen aktivieren, die der weiteren Annäherung an den Soll-Zustand dienen.

2.3.2 Zur Leistungsmotivation

2.3.2.1 Allgemeines zur Leistungsmotivation

Leistungsmotivation kann verstanden werden als die Motivation, leistungsbezogenes Verhalten zu zeigen. Leistungsbezogenes Verhalten geht in der Regel aus einer Auseinandersetzung mit einem Gütemassstab hervor. Damit ein Verhalten auf einen Gütemassstab bezogen werden kann, muss es gelingen oder misslingen können, anders gesagt, es muss als Erfolg oder Misserfolg aufgefasst werden können. Leistungsmotiviertes Verhalten setzt voraus, dass das Individuum verschiedene Abstufungen auf dem Gütemassstab, verschiedene Leistungsqualitäten also, unterscheiden kann. Zudem muss das Individuum sein Handeln und das Ergebnis seines Handelns in einen Zusammenhang bringen können. Es muss also Erfolg oder Misserfolg auf sich, auf sein Verhalten beziehen können.

Ab wann ein bestimmtes Ergebnis als Erfolg oder Misserfolg bewertet wird, welchem Gütemassstab also als verbindlich betrachtet wird, hängt eng mit dem sogenannten 'Anspruchsniveau' zusammen. Etwas vereinfacht kann unter 'Anspruchsniveau' jener Leistungsgrad verstanden werden, den ein Individuum in einer konkreten Situation zu erreichen hofft. Eine optimale Anspruchsniveausetzung setzt voraus, dass das Individuum seine Leistungsfähigkeit realistisch einschätzen kann, was unter Umständen entscheidend von entsprechenden Rückmeldungen und der Verwertung von früherer Erfahrung abhängig ist. Mit zunehmender Leistungshöhe nimmt - bezogen auf die individuellen Fähigkeiten des Individuums - die Erfolgswahrscheinlichkeit ab, was subjektiv als Furcht vor Misserfolg erlebt wird. Mit sinkender Leistungshöhe nimmt die Erfolgswahrscheinlichkeit zu, subjektiv nimmt die Hoffnung auf Erfolg zu, die Furcht vor Misserfolg ab. Es ist nun so, dass das Individuum eine bestimmte Leistungshöhe hat, unterhalb der eine Leistung nur noch sehr bedingt als Erfolg erlebt werden kann. Entsprechend wird bei einer Leistungshöhe, die ausserhalb der individuellen Leistungsmöglichkeiten liegt, das Nichterbringen der Leistung kaum als Misserfolg erlebt. Es hat sich gezeigt, dass ein solches Anspruchsniveau am günstigsten ist, bei dem die Erfolgs- und Misserfolgswahrscheinlichkeiten etwa gleich gross sind, bei dem also - subjektiv gesprochen - die Hoffnung auf Erfolg

und die Furcht vor Misserfolg sich etwa die Waage halten. Erfolge führen in der Regel zu einer Anhebung des Anspruchsniveaus, Misserfolge zu einer Senkung.

Da nun das Erleben von Erfolg und Misserfolg eng mit dem Selbstwertgefühl zusammenhängt - und zwar desto enger, je zentralere eigene Werte tangiert werden -, ist der Prozess der Anspruchsniveausetzung leicht störfähig. Dauernder Misserfolg in einem für das Individuum bedeutsamen Bereich kann das Selbstwertgefühl des Individuums unter Umständen so sehr absinken lassen, dass das Individuum versucht, sein lädiertes Selbstwertgefühl zu konsolidieren. Das kann einerseits dadurch geschehen, dass sich das Individuum realitätsferne, weil der eigenen Leistungsfähigkeit unangemessene Ziele setzt, deren Erreichung das Selbstwertgefühl schlagartig erhöhen würde. Da die Erfolgsaussichten in diesem Fall zum Vorneherein gering sind, kann diese Taktik zu einem Teufelskreis führen. Die andere, wohl häufigere Taktik besteht darin, dass das Individuum sein Anspruchsniveau so weit absenkt, dass Misserfolge praktisch ausgeschlossen werden. Auf die Dauer ist damit allerdings eine Entwertung des entsprechenden Handlungsbereiches verbunden, die dann meistens zum Rückzug aus der entsprechenden Konfliktsituation führt, sei es in Form einer Verdrängung oder einer Umorientierung auf andere Werte und Gütemassstäbe, wo die Erfolgsaussichten grösser sind.

Solange sich das heranwachsende Kind nicht selbst ein angemessenes Anspruchsniveau setzen kann, hat der Erzieher (Eltern, Kindergärtnerin, Lehrer) die wichtige Aufgabe, das Kind vor einer zu hohen oder zu tiefen Anspruchsniveausetzung abzuhalten. Mit ihrer Hilfe soll das Kind lernen, sich selbst ein angemessenes Anspruchsniveau zu setzen. So ist es möglich, das Selbstwertgefühl des Kindes aufzubauen und zu festigen. Ein ausgeglichenes Selbstwertgefühl ist u.a. auch eine Voraussetzung für die Bereitschaft, sich mit einem Gütemassstab auseinanderzusetzen, also auch in neuen Bereichen leistungsmotiviert zu handeln.

Damit sich Erfolge und Misserfolge überhaupt auf das Anspruchsniveau und damit das Selbstwertgefühl auswirken können, müssen sie wahrgenommen und verarbeitet, d.h. u.a. in Beziehung zum eigenen Verhalten gesetzt werden. Auch in diesem Bereich der Selbstwahrnehmung und Selbstkritik kann das Kind geschult werden. Rückmeldung von Erfolg wirkt sich verstärkend aus, erhöht also die Bereitschaft, sich mit dem entsprechenden Handlungsbereich auseinanderzusetzen. Rückmeldung von Misserfolg wirkt sich entsprechend abschwächend aus, die Bereitschaft, sich mit dem entsprechenden Handlungsbereich auseinanderzusetzen, sinkt. Sowohl die positive als auch negative Verstärkung kann von aussen kommen (Fremdverstärkung) oder aber von der eigenen Person ausgehen (Eigenverstärkung). Für selbständiges, autonomes Handeln ist Eigenverstärkung oder Selbstverstärkung und damit Selbststeuerung insofern günstiger, als das Individuum nicht von aussen, von den Zufällen der Fremdverstärkung abhängig ist.

Nach Heckhausen liegt der kritische Altersbereich für das Erkennen eines einfachen Gütemassstabes im dritten und am Anfang des vierten Lebensjahres. Im Anschluss an eigene Untersuchungen hält er fest, dass das erste Auftreten von Leistungsmotivation insofern einen bestimmten kognitiven Entwicklungsstand voraussetzt, als das Kind einen bestimmten Gütemassstab überhaupt erkennen und zweitens den durch seine Handlung hervorgebrachten Effekt auf sich selbst zurückbeziehen können muss (Heckhausen, 1974). Beides kann man einem Kind, das noch nicht wetteifert und noch keine Erfolgs- und Misserfolgsreaktionen zeigt, nicht beibringen. Nach Heckhausen sind diese Reaktionen ein typisches Ergebnis des strukturierenden Lernens, wie es der gesamten kognitiven Entwicklung zugrunde liegt. Anfänglich ist die Zeitspanne, während der das Kind leistungsmotiviert handelt, recht kurz. Zudem bemüht es sich wenig oder gar nicht, Misserfolge irgendwie wettzumachen. Mehr oder weniger heftige affektive Reaktionen sind häufig. Mit zunehmendem Alter vergrössert sich die Zeitspanne, während der das Kind leistungsmotiviert handelt, zudem vermag es Misserfolge affektiv besser zu verarbeiten. So kann es Misserfolg zugeben und durch vermehrten Einsatz zu kompensieren versuchen. Es lernt, die Erfolgsaussichten vorher abzuschätzen, indem es seine eigene Leistungsfähigkeit mit den Anforderungen der Situation vergleicht. Alle diese Aspekte leistungsmotivierten Handelns lassen sich in günstigen Situationen bereits mit 5 - 6 Jahren beobachten.

2.3.2.2 Elterliches Erziehungsverhalten, Sozialschicht und Leistungsmotivation

Die Stärke der Leistungsmotivation hängt entscheidend vom erzieherischen Verhalten der Eltern ab. Es ist bereits im letzten Kapitel darauf hingewiesen worden, welche wichtige Aufgabe die Eltern im Zusammenhang mit der Setzung des Anspruchsniveaus und der Rückmeldung von Erfolg und Misserfolg haben. Aber auch übergreifenderes elterliches Verhalten hat einen Einfluss auf die Leistungsmotivation. So hat Winterbottom (in Oerter, 1972) zeigen können, dass Eltern hoch leistungsmotivierter Kinder früher mit der Selbständigkeitserziehung begannen als Eltern weniger leistungsmotivierter Kinder. Die Erziehungsbemühungen um Selbständigkeit hatten allerdings nur dann einen positiven Einfluss auf die Höhe der Leistungsmotivation, wenn die erlangte Selbständigkeit dem Kind zu mehr Autonomie verhalf und nicht oder nicht ausschliesslich der elterlichen Entlastung (Arbeit abnehmen etc.) diene. Nach Winterbottom waren zudem Kinder dann höher motiviert, wenn ihre Mütter selbständiges Verhalten durch Zärtlichkeit belohnten als wenn andere Belohnungsarten üblich waren.

Die Erziehung zu Selbständigkeit und die Art und Weise, wie das geschieht, ist aber nach Rosen / D'Andrade nur von sekundärer Bedeutung für die Entwicklung der Leistungsmotivation (Rosen / D'Andrade, 1959). Entscheidender ist nach ihnen die Erwartungshaltung bezüglich der Leistungshöhe, die die Eltern an ihre Kinder richteten. Hohe Leistungsmotivation konnten sie dann beobachten, wenn die Mutter innerlich stark beteiligt war, hohe Anforderungen stellte, Erfolg mit emotionaler Anteilnahme und Misserfolg mit emotionaler Missbilligung belohnte und wenn der Vater dem Sohn ein grosses Mass an Selbständigkeit und Autonomie zugestand und so sein Selbstvertrauen stärkte. Ein autoritärer Vater hemmt die Entfaltung der Leistungsmotivation ebenso sehr wie eine nur verwöhnende oder eine überbesorgte, das Kind einschränkende Mutter.

Neben dem erzieherischen Verhalten der Eltern, wie es soeben beschrieben wurde, spielt für die Ausprägung der Leistungsmotivation aber auch die Leistungsorientierung der Eltern selbst eine wichtige Rolle. Grauer referiert eine Untersuchung von Argyle / Robinson, die feststellen konnten, dass die Leistungsmotivation der Kinder in einem positiven Zusammenhang mit der Leistungsorientierung des gleichgeschlechtlichen Elternteils stand, die engste Beziehung ergab sich dabei zwischen Vater und Sohn (Grauer, 1971, a).

Backman und Secord beurteilen den Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und Erziehungsverhalten der Eltern etwas anders. "Obwohl man ursprünglich glaubte, dass die frühe Erziehung des Kindes zu Unabhängigkeit in einer positiven Beziehung zur Schulleistung steht, scheint nach neueren Untersuchungen ein negativer Zusammenhang zu bestehen. Kinder, deren Mütter Abhängigkeit akzeptieren und fördern, erbringen bessere Schulleistungen" (Backman / Secord, 1972). Die beiden Autoren versuchen die widersprüchlichen Ergebnisse dadurch zu erklären, dass sie eine kurvilineare Beziehung zwischen dem ausgeübten elterlichen Leistungsdruck einerseits und der schulischen Leistung des Kindes andererseits postulieren. Ein Kind wäre demnach dann am leistungsmotiviertesten, wenn die Eltern auf es weder zuviel noch zuwenig Druck ausüben. Backman / Secord (1972) erwähnen eine weitere Untersuchung, gemäss der die Leistungsstandards der Eltern nur dann übernommen werden, wenn sich das Kind stark mit seinen Eltern identifizieren kann.

Ob sich ein bestimmtes Ausmass an Leistungsmotivation tatsächlich in eine entsprechende Leistung umsetzt, hängt schliesslich davon ab, ob das Kind die notwendigen intellektuellen Voraussetzungen - Wissen, Fertigkeiten etc. - mitbringt und ob es zu bestimmten Anstrengungen und Verzichten bereit ist. Dies aber steht in einem Zusammenhang mit der Wertorientierung der Eltern und des Kindes. Nach Rosen (Grauer, 1971, a) handelt es sich bei den Wertorientierungen um kulturell vermittelte Faktoren, welche die Ziele bestimmen, auf die sich das Leistungsstreben richtet. Rosen unterschied zwischen den folgenden Dimensionen der Wertorientierungen: 1. aktivistische versus passivistische Orientierung; diese Alternative bezieht sich auf das Ausmass, in dem ein Kind darauf vertraut, seine Lebensumstände aus

eigener Kraft verändern zu können. 2. Gegenwarts- versus Zukunftsorientierung. Gegenwartsorientierte Kinder sind an unmittelbar wirksamen und besonders an materiellen Belohnungen interessiert. Demgegenüber vertrauen die zukunftsorientierten Kinder mehr auf längerfristige Planung, sie sind eher bereit, zugunsten zukünftiger Vorteile gegenwärtige Nachteile in Kauf zu nehmen. 3. familistische versus individualistische Orientierung. Das familistisch orientierte Kind wünscht möglichst nahe der Familie zu sein, während das individualistisch orientierte Kind enge Familienbeziehungen zugunsten eigener Mobilität aufzugeben bereit ist. Diese dritte Dimension dürfte bei sechs- bis achtjährigen Kindern noch etwas im Hintergrund stehen, während die beiden anderen Dimensionen bereits in diesem Alter wichtig werden. Während der Zusammenhang zwischen aktivistischer und individualistischer Orientierung einerseits und dem Leistungsstreben andererseits weniger eindeutig ist, besteht zwischen der Zukunftsorientierung und dem Leistungsstreben eine empirisch bestätigte positive Korrelation. Kinder, die zum Aufschieben unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung, zu sogenannter 'deferred gratification', fähig sind, sind im allgemeinen leistungsmotivierter als andere Kinder.

Schliesslich besteht auch ein Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und Intelligenz, wie sie in Tests gemessen wird. Grauer (1971, a) referiert eine Untersuchung von Bruckman aus dem Jahre 1966. Demnach sind Kinder mit vergleichbarem Intelligenzquotienten etwa gleich stark leistungsmotiviert, unabhängig davon, aus welcher Sozialschicht sie stammen. Entscheidender Faktor für die Stärke der Leistungsmotivation wäre demnach die Höhe des Intelligenzquotienten. Nach einer anderen Untersuchung erscheint aber eine Wechselwirkung zwischen Intelligenz und Leistungsmotivation wahrscheinlicher. In dieser von Grauer (1971, a) erwähnten Untersuchung hat es sich gezeigt, dass der Intelligenzquotient bei hochmotivierten Kindern im Alter von 6 - 15 Jahren weiter anstieg, während er bei niedrigmotivierten Kindern gleich blieb oder sogar sank.

Jene erzieherischen Verhaltensformen, die die Leistungsmotivation günstig beeinflussen, sind in den verschiedenen sozialen Schichten unterschiedlich stark ausgeprägt. Man muss deshalb annehmen, dass die Leistungsmotivation des Kindes auch von der sozialen Schichtzugehörigkeit abhängig ist. So kommt etwa die Zukunftsorientierung, die in einem positiven Zusammenhang zur Höhe der Leistungsmotivation steht, in der Mittelschicht häufiger vor als in der Unterschicht, wo die Gegenwartsorientierung dominiert. Auch Vontobel, der sich in seiner breitangelegten Untersuchung mit der soziokulturellen Determination der Leistungsmotivation befasst und seine empirischen Daten an Schweizer Rekruten gewonnen hatte, hält fest: "Mit steigender Sozialschicht steigt die Leistungsmotivation gesamthaft an und wird zunehmend erfolgsorientiert. Etwa im gleichen Ausmasse steigen Bildungsteilnahme und Bildungsaspirationen und sinken die sozialen Aufstiegs Wünsche" (Vontobel, 1970, S. 241). Wenn auch jene Bedingungen, die eine hohe Leistungsmotivation begünstigen, in der Mittelschicht häufiger vorkommen als in der Unterschicht, so doch nicht ausschliesslich. Aus alledem muss der Schluss gezogen werden, dass die Ausprägung der Leistungsmotivation multifaktoriell bedingt ist und dass die einzelnen Faktoren in einem Interaktionsverhältnis stehen. Weder die soziale Schichtzugehörigkeit, weder die Höhe der Intelligenz noch das erzieherische Verhalten der Eltern vermag allein die unterschiedliche Ausprägung der Leistungsmotivation bei Kindern zu erklären.

Schliesslich darf nicht unberücksichtigt bleiben, dass die Leistungsmotivation mit anderen Motiven zusammenhängt und zusammen mit ihnen in einem Zusammenhang zu den zentralen Werten und Einstellungen des Individuums steht.

Stellvertretend für die Entwicklung anderer Motive und ihrer Bedeutung wegen ist die Entwicklung der Leistungsmotivation etwas ausführlicher beschrieben worden. Gegenüber der Vielzahl von Untersuchungen, die sich mit der Leistungsmotivation befassen, sind andere Aspekte der Motivation etwas im Hintergrund geblieben. Im nächsten Kapitel soll noch kurz auf einige weitere Aspekte der Motivation eingegangen werden.

2.3.3 Einige weitere motivationale Aspekte

Zuerst sei kurz auf die Neugiermotivation eingegangen. Sie entwickelt sich aus den sogenannten 'orientierenden Reflexen' und führt über verschiedene Entwicklungsstufen zum explorierenden Verhalten, einer wesentlichen Voraussetzung für die Entwicklung der Intelligenz. Es kann verstanden werden als die Bereitschaft, sich neuartigen Situationen zuzuwenden, neue Informationen aufzunehmen. Das Ausmass an Neugierverhalten ist vom Grad der psychischen Aktivität abhängig. Zwar dürfte das Ausmass an psychischer Grundaktivität zu einem grossen Teil vererbt sein. Dennoch kann ein erzieherisches Verhalten der Eltern, das Aktivität unterbindet - und sei es nur dadurch, dass explorierendes Verhalten des Kindes nicht verstärkt wird -, auch das Ausmass an Neugiermotivation vermindern und dadurch auch die intellektuelle Entwicklung beeinträchtigen. Wie auch bei der übrigen Motivation spielen hier also Lernprozesse eine zentrale Rolle.

Die Neugiermotivation ist auch für die Entwicklung von Interessen von Bedeutung, die ihrerseits wieder motivational wirksam werden können. Das kindliche Neugierverhalten wendet sich anfänglich einer grossen Vielfalt von Situationen und Handlungsvollzügen zu. Jene Bereiche, auf die die Eltern positiv reagieren (durch Zuwendung und Anteilnahme) oder in denen das Kind eigene Bedürfnisse befriedigen kann, werden zu Interessen. Die Interessen variieren alters-, geschlechts- und auch schichtspezifisch. Die Ursache für diese Differenzierungen dürfte im unterschiedlichen Verstärkungsverhalten der Eltern liegen. So kann das gleiche Verhalten des Kindes - je nach dem, ob es sich um ein Mädchen oder um einen Knaben handelt - von den Eltern positiv oder negativ verstärkt werden. Die Eltern orientieren sich dabei in der Regel an kulturellen und zum Teil subkulturellen Normen. Es ist noch darauf hinzuweisen, dass jene Kinder, die intensive soziale Beziehungen auch zu Erwachsenen haben, dazu neigen, ihre Interessen auf jene Bereiche zu konzentrieren, die in den Augen dieser Erwachsenen hohe Wertschätzung geniessen. Solche Kinder interessieren sich (auch) deshalb etwa für die Schule, weil sie eine positive Beziehung zum Lehrer haben und dadurch die positive Bewertung der Schulfächer durch den Lehrer übernehmen.

Auch die Motivation sozialen Verhaltens ist weitgehend durch Lernprozesse bestimmt. Ob ein Kind Kontakt mit anderen Kindern sucht oder aber zu umgehen trachtet, wird auch davon abhängen, welche Erfahrungen es im Kontakt mit anderen Kindern gemacht hat und wie seine Eltern auf diese Erfahrungen reagieren. Gerade im sozialen Verhalten werden Normen und Werte als Motive wirksam. Im Verlaufe des Sozialisationsprozesses wird das Kind zunehmend mit Normen und Erwartungen konfrontiert, die es als verhaltensrelevant übernehmen soll. Auf die Motivation normkonformen sozialen Verhaltens wird später noch ausführlicher eingegangen werden.

Letztlich sucht das Kind durch sein Verhalten in irgendwelcher Hinsicht Erfolge zu erreichen und Misserfolge zu vermeiden. Was dabei als Erfolg angestrebt wird und ab wann eine Leistung oder ein Verhalten als Erfolg bewertet wird, hat das Kind erlernt. So kann man sagen, dass ein Kind so viele Motive für sein Verhalten kennt, wie es positive und negative Umweltbezüge und Erfahrungen erlebt hat.

Ein formales Modell, das u. a. mit den beiden bereits erwähnten Begriffen 'Ist-Lage' und 'Soll-Lage' näher beschrieben werden kann, vermag das motivationale Geschehen als Prozess verständlicher zu machen. Die positiven und negativen Umweltbezüge können als 'Soll-Lage' verstanden werden, die entweder angestrebt werden oder die vermieden werden sollen. Ein solches formales Modell löst allerdings das Problem nicht, zu bestimmen, was denn das Kind im konkreten Fall als 'Soll-Lage' anstrebt. Die Beantwortung dieser Frage ist u.a. dann wichtig, wenn das Verhalten des Kindes geändert werden soll, indem ihm ein neues Ziel, eine neue 'Soll-Lage' vorgegeben wird, die mit der unerwünschten 'Soll-Lage' unverträglich ist. Ein einzelnes Motiv liefert selten eine hinreichende Grundlage für das Verständnis des Verhaltens, weil die meisten Motive in einem mehr oder weniger geordneten Zusammenhang stehen, auch wenn das dem Kind nicht bewusst wird.

2.4 Aspekte der Selbststeuerung

2.4.1 Der Wille als zentrale Steuerungsinstanz

Vom Alltagsverständnis her wird der Wille als jene Instanz verstanden, die über Triebe, Bedürfnisse und Gefühle zu herrschen hat. Oerter (1972) weist darauf hin, dass der Wille in der phänomenologisch und geisteswissenschaftlich ausgerichteten Psychologie mit dem Ichbewusstsein in Verbindung gebracht wird. Das Wollen erreicht zusammen mit dem Denken einen Bewusstseinsgrad, wie er bei Bedürfnissen und Emotionen nicht auftritt. In der angelsächsischen Psychologie werden demgegenüber Willensprozesse nicht grundsätzlich von motivationalen Prozessen unterschieden.

Wollen ist "eine allgemeine und umfassende, klassische Bezeichnung für die bewusste Entscheidung eines Individuums für eine bestimmte Richtung des Handelns (Gegenteil von impulsiven Handlungen, unüberlegten Handlungen)" (Drever / Fröhlich, 1971, S. 292). Willenshandlungen können hauptsächlich gekennzeichnet werden durch ihre Intentionalität sowie durch einen vorausgehenden Entscheidungsprozess. Für Oerter (1972) ist der Wille eine höchst komplexe Form der Koordination und Steuerung von Verhaltensabläufen, also die wichtigste zentrale Steuerungsinstanz. Solange eine bestimmte Verhaltenssequenz nicht automatisiert ist, steuert der Wille das anfänglich unangemessene Verhalten auf dem Hintergrund eines Plans oder einer Vorstellung auf das Ziel hin. Der gegenwärtige Verhaltensstand stellt gewissermaßen die Ist-Lage dar, das Ziel die Soll-Lage. Der Wille steuert nun das Verhalten so, dass die Ist-Lage zunehmend der Soll-Lage angenähert wird. Die fortlaufende Rückkoppelung über den Grad der Zielannäherung wird als Hauptkennzeichen von Willenshandlungen angesehen. Dieser permanente Rückkoppelungsvorgang ermöglicht die grosse Flexibilität - im Gegensatz zu automatisierten Verhaltensabläufen - von Willenshandlungen, die jederzeit auf neue oder veränderte Bedingungen und Sachverhalte eingehen und sie für den weiteren Handlungsablauf berücksichtigen können. Im Ablauf von Willenshandlungen spielt die Aufmerksamkeit eine wichtige Rolle. Sie kann verstanden werden als zielgerichtete Aufnahmebereitschaft für bestimmte Reizkonfigurationen, während andere Reizkonfigurationen, die für den gerade ablaufenden Prozess irrelevant sind, dadurch ausgeschaltet werden, dass ihnen der Zugang zum Bewusstsein erschwert oder verunmöglicht wird.

2.4.2 Sprache als Steuerungsinstrument von Willenshandlungen

Willenshandlungen entwickeln sich aus Lernprozessen, in denen sprachliche Anweisungen sehr wichtig sind. In diesem Zusammenhang ist auf die Experimente von Luria (Oerter, 1972) und Joynt (1972) hinzuweisen. Bereits bei 3 - 4 Jahre alten Kindern übt die Sprache eine wichtige regulierende Funktion bei der Steuerung von Willkürbewegungen aus. Auf dieser Altersstufe resultiert die regulierende Wirkung allerdings nicht aus der Wortbedeutung, sondern nur aus dem sprachlichen Impuls. So vermochten Kinder dieses Alters zweimal einen Ball zu drücken, wenn ihnen das Kommando 'los, los' gegeben wurde. Wurde ihnen aber gesagt, 'drücke den Ball zweimal', wurde der Ball mehrere Male gedrückt, obwohl sie den Sinn der Worte verstanden. Mit 5 - 6 Jahren vermag das Kind seine (motorischen) Reaktionen durch verbale Selbstinstruktion zu steuern, wobei nun nicht mehr der sprachliche Impuls, sondern die inhaltliche Bedeutung relevant wird. Etwa im gleichen Alter ist es dem Kind auch möglich, sein Verhalten durch inneres Sprechen zu regulieren. Dennoch

ist das Kind in diesem und auch späteren Alter bei komplexeren Verhaltenssequenzen auf eine explizite sprachliche Steuerung durch sich selbst oder durch andere angewiesen. Das zeigt sich etwa beim Schreibenlernen, wenn der Lehrer die feinmotorischen Bewegungsabläufe der Kinder durch gleichzeitige verbale Instruktion mitsteuert.

2.5 Aspekte der Sozialisation

2.5.1 Ueberblick

"Sozialisation, auch Sozialisierung, ist die Bezeichnung für den Prozess, in dessen Verlauf ein Individuum (z.B. im Kindesalter) sich den sozialen Erfordernissen der Umwelt allmählich anpasst oder dazu veranlasst wird, indem es sich die Normen der sozialen Umwelt zu eigen macht und allmählich lernt, diesen kulturellen Normen entsprechend zu handeln" (Drever / Fröhlich, 1971, S. 247). Einerseits soll das Kind, das anfänglich egozentrisch und 'asozial' ist, in seinem Verhalten 'sozial' werden - dieser Aspekt wird mit Sozialwerdung bezeichnet. Andererseits wirken auf das Kind verschiedene Kräfte ein, die es zu sozialem Verhalten veranlassen sollen - dieser Aspekt wird mit Sozialmachung bezeichnet (Fend, 1969). Er bezeichnet das Lernen der Normen und Werte der Bezugsgruppen (Familie, Kindergarten, Schule, Gruppe der Gleichaltrigen) mit Sozialwerdung im engeren Sinne und verwendet dafür den Begriff 'Sozialisierung'. Das Lernen jener Normen, Sitten und Verhaltensmuster, die für jene Kultur und Gesellschaft typisch sind, in die das Kind hineingeboren worden ist, bezeichnet Fend (1969) mit Sozialwerdung im weiteren Sinne und verwendet dafür den Begriff 'Enkulturation'. Ueber verschiedene Sozialisationsagenten - Eltern, Lehrer usw. - greift die Gesellschaft auch intentional in den Prozess der Sozialwerdung ein, um nach Möglichkeit das wünschenswerte Ergebnis auch tatsächlich zu erreichen. Diese gezielte Einflussnahme bezeichnet Fend (1969) mit Sozialmachung oder Erziehung.

Vom zeitlichen Ablauf her gesehen unterscheidet man zwischen der primären Sozialisation - sie vollzieht sich innerhalb der Familie, hauptsächlich in den ersten Lebensjahren - und der sekundären Sozialisation - sie vollzieht sich im Kindergarten, in der Schule, in der Gruppe der Gleichaltrigen und später in der Berufsausbildung und Berufsausübung. Auch der grosse Einfluss der Massenmedien auf die Sozialisation gehört zur sekundären Sozialisation. In der Regel ist das Kind zur gleichen Zeit verschiedenen, teilweise widersprüchlichen sozialisierenden Einflüssen ausgesetzt.

Innerhalb der Psychologie, der Soziologie und der Anthropologie gibt es zahlreiche, teilweise stark divergierende Auffassungen zum Sozialisationsprozess. In den folgenden Kapiteln wird auf einige der wichtigen Theorien eingegangen werden. Es wird sich zeigen, dass man gegenwärtig von einer integrierten Sozialisations-theorie noch weit entfernt ist.

Die einzelnen theoretischen Ansätze zur Erklärung des Sozialisationsprozesses beinhalten verschiedene Implikationen, die sehr oft nicht oder nur oberflächlich reflektiert werden. Zigler / Child (1969) weisen darauf hin, dass den einzelnen An-

sätzen verschiedene Grundannahmen zur menschlichen Natur zugrundeliegen. Das Kind kann einerseits als ein Kind verstanden werden, das den Sozialisationsprozess mehr oder weniger passiv über sich ergehen lässt, andererseits als ein Kind, das aktiv in diesen Prozess eingreift.

Vor allem die behavioristischen Lerntheoretiker - etwa Skinner - sind der Auffassung, beim Sozialisationsprozess handle es sich hauptsächlich um das Erlernen und Antrainieren ('habit training') von Gewohnheiten eines an sich passiven Organismus. Zahlreiche Psychologen - etwa Harlow, White, Maslow und Allport - sind demgegenüber der Auffassung, das Kind spiele in seiner Sozialisation eine aktive Rolle. In der Tat ist es so, dass nicht nur die Umgebung auf das Kind einwirkt, etwa in der Form von Verstärkungen, sondern umgekehrt auch das Kind auf die Umgebung einwirkt. Denn seine Aktionen und Reaktionen rufen bestimmte Reaktionen der Umwelt hervor. Es handelt sich beim Sozialisationsprozess nicht um unidirektionale, sondern um interaktionale Prozesse.

Brown, Kohlberg und andere namhafte Psychologen haben betont, dass alle jene Ansätze unangemessen sind, nach denen Sozialisation allein darin bestehe, das Kind zum Erlernen von Triebbeherrschung und zum Internalisieren von den gesellschaftlichen Normen konformen Werten und Einstellungen zu bringen. Sozialisation sollte das zwar auch leisten, darüber hinaus sollte sie aber das Kind befähigen, seine persönlichen Bedürfnisse, seine Lebensgeschichte in diesen Prozess einzubringen.

Neben dem soeben erwähnten Aspekt 'passive versus aktive Sichtweise der menschlichen Natur' gibt es den anderen zentralen Aspekt 'negative Sichtweise der menschlichen Natur versus positive Sichtweise'. Die negative Sichtweise postuliert, dass der Mensch von Natur aus schlecht und asozial ist, nur von Trieben und physiologischen Bedürfnissen motiviert wird und sein ganzes Verhalten darauf ausrichtet, möglichst viel Lust zu erreichen und Unlust zu vermeiden. Unter diesem Aspekt erscheint Sozialisation als das Aufzwingen von Konformität, als das Domestizieren von Trieben und Bedürfnissen. Bis zu einem gewissen Grade beinhaltet die christliche Lehre von der Erbsünde und von der Erlösungsbedürftigkeit des Menschen eine solche 'negative Sichtweise'. Aber auch verschiedene Philosophen vertraten diesen Standpunkt, so etwa Hobbes, der sich die Frage stellte, wie menschliches Zusammenleben angesichts der tierischen Natur des Menschen überhaupt möglich ist. Laut Zigler / Child (1969) sind sich die meisten Psychologen einig, dass auch Freud die negative Sichtweise vertritt, nahm er doch an, dass die Gesellschaft in erster Linie dazu da ist, die Menschen voreinander zu schützen und dass die Kultur in erster Linie den Durchbruch egoistischer und teilweise destruktiver Triebe und Bedürfnisse zu verhindern hat (Freud, 1970, b).

Die 'positive Sichtweise der menschlichen Natur' postuliert demgegenüber, dass der Mensch von Natur aus gut ist, auch von sozialen Motiven motiviert wird und dass er sich selbst verwirklichen will. Unter diesem Aspekt hat die Sozialisation die Aufgabe, dem heranwachsenden Menschen die Selbstverwirklichung zu erleichtern. Besonders auch die Verhaltensforscher haben darauf hingewiesen, dass Neugier- und Explorationsverhalten weitgehend unabhängig ist von biologischen Trieben. Die psychoanalytisch orientierte Ich-Psychologie (Hartmann u.a.) ist nach Zigler / Child (1969) der Auffassung, dass die lebenslangen Anstrengungen des Menschen in Bezug auf Anpassung und Lebensmeisterung nicht allein als Befriedigung von Grundtrieben verstanden werden können, sondern als eine Ich-Leistung angesehen werden müssen. Die positive Sichtweise wird in den USA vor allem von Allport, Maslow, Rogers u.a. vertreten. Gemäss ihnen schliesst erfolgreiche Selbstverwirklichung ein bestimmtes Mass an Konformität ein - das Individuum soll sich innerhalb des gesellschaftlichen Rahmens verwirklichen -, ebenfalls aber auch Autonomie gegenüber sozialem Druck.

Um das Sozialisationsgeschehen hinreichend zu verstehen, müssen wohl alle vier 'Sichtweisen' berücksichtigt werden. Zigler / Child (1969) sind aber der Auffassung, dass ältere Definitionen des Sozialisationsprozesses die 'passive' und 'negative Sichtweise' einseitig in den Vordergrund schieben. Sie definieren deshalb Sozialisation etwas umfassender: "Socialization is a broad term for the whole pro-

cess by which an individual develops, through transaction with other people, his specific patterns of socially relevant behavior and experience" (Zigler / Child, 1969, S. 474).

2.5.2 Der psychoanalytische Ansatz zur Erklärung des Sozialisationsprozesses

In diesem kurzen Ueberblick kann nur auf einige für das Sozialisationsgeschehen relevante Aspekte der psychoanalytischen Theorie eingegangen werden. Im Vordergrund sollen dabei weniger die klassischen psychoanalytischen Ueberlegungen, sondern vor allem die neueren, teilweise durch den Einbezug anderer Wissenschaften ergänzten Ansätze stehen.

2.5.2.1 Zur Trieblehre

Die aus der Körperorganisation stammenden Einflüsse auf die Psyche nennt Freud Triebe. Er unterschied zwei Triebe, nämlich den Sexualtrieb (Eros) und den Aggressionstrieb (Destruktions-, Todestrieb). "Das Ziel des ersten ist, immer grössere Einheiten herzustellen und so zu erhalten, also Bindung, das Ziel des anderen im Gegenteil, Zusammenhänge aufzulösen und so die Dinge zu zerstören" (Freud, 1970, a, S. 12). Die den Trieben innewohnende Fähigkeit, das Individuum zu aktivieren, wird als psychische Energie bezeichnet. Die Energie des Sexualtriebes wird 'Libido' genannt, jene des Aggressions- oder Destruktionstriebes 'Aggression' oder (seltener) 'Destrudo'. Das Wirksamwerden eines Triebes besteht in einer physiologischen Spannung, die als Unlust erlebt wird. Das Ziel des Triebes besteht in einer Aktivität, die die Spannung abbaut. Der Betrag an psychischer Energie, der auf den psychischen Repräsentanten der Person oder des Objekts gerichtet ist, von dem Triebbefriedigung erwartet wird, wird mit 'Besetzung' bezeichnet.

Freud nimmt eine infantile Sexualität an, der Sexualtrieb wird demnach nicht erst in der Pubertät wirksam. Die Sexualität entwickelt sich über verschiedene frühkindliche Phasen zur Sexualität des Erwachsenen. Nach Freud ist der Mensch psychisch bisexuell angelegt, daher ist die Entwicklung zur endgültigen psychischen Geschlechtsrolle störrisch. Schliesslich ist darauf hinzuweisen, dass Sexualität ein Oberbegriff zu Genitalität ist. So sind nicht alle sexuellen Verhaltensweisen auch genitale Verhaltensweisen.

Anfänglich ist der ganze verfügbare Betrag an Libido im Ich aufgespeichert. Der Säugling erwartet vom eigenen Körper Triebbefriedigung. "Wir nennen diesen Zustand den absoluten primären Narzissmus. Er hält solange an, bis das Ich beginnt, die Vorstellungen von Objekten mit Libido zu besetzen, narzisstische Libido in Objektlibido umzusetzen. Ueber das ganze Leben bleibt das Ich das grosse Reservoir, aus dem Libidobesetzungen an Objekte ausgeschickt und in das sie auch wieder zurückgezogen werden, wie ein Protoplastmakörper mit seinen Pseudopodien verfährt" (Freud, 1970, a, S. 13). Nach Freud fliesst die Libido im Verlaufe der psychosexuellen Entwicklung von Objekt zu Objekt, von einer Form der Triebbefriedigung zur nächsten. Man nimmt an, dass dieser Prozess der dauernden Besetzung und Ablösung von Objekten genetisch vorbestimmt ist, dass er aber unter dem Einfluss von Erfahrungen individuell stark variieren kann. Im Gegensatz zu dieser Beweglichkeit der Libido steht ihre Fixierung an bestimmte Objekte. Je nach dem Betrag der Libido, der fixiert bleibt, kommt es zu einer mehr oder weniger deutlichen psychosexuellen

Entwicklungsverzögerung oder sogar zu einem entsprechenden Stillstand. Die Libido hat darüber hinaus die Tendenz, im Falle von unbefriedigenden Objektbeziehungen auf frühere Objektbesetzungen zurückzukehren. Man spricht in diesem Fall von Regression.

2.5.2.2 Zum Instanzenmodell

Eine Gruppe von funktional aufeinanderbezogenen psychischen Prozessen und Inhalten nennt Freud 'Instanz'. Die älteste Instanz ist das 'Es', das während des ganzen Lebens hindurch die wichtigste Instanz bleibt. "Sein Inhalt ist alles, was ererbt, bei Geburt mitgebracht, konstitutionell festgelegt ist, vor allem also die aus der Körperorganisation stammenden Triebe" (Freud, 1970, a, S. 9). Das Es gehorcht dem sogenannten 'Lustprinzip', das sich darin zeigt, dass die Triebe nach sofortiger Befriedigung drängen ohne Berücksichtigung der Realität und allfälliger ungünstiger Konsequenzen. Alle Inhalte des Es sind unbewusst.

Unter dem Einfluss der Aussenwelt entwickelt sich ein Teil des Es zum sogenannten 'Ich'. Das Ich umfasst jene Funktionen, die den Kontakt zur Aussenwelt herstellen und aufrechterhalten, also vor allem kognitive Funktionen wie Wahrnehmen, Denken, Sprache, Gedächtnis, aber auch die Steuerung der willkürlichen Motorik. Im Gegensatz zum Es gehorcht das Ich dem Realitätsprinzip, das letztlich der Selbsterhaltung dient. Die Hauptaufgabe des Ichs besteht darin, die Ansprüche des Es, der Aussenwelt und des Ueber-Ichs zu koordinieren.

In diesem Zusammenhang ist auf zwei verschiedene Funktionsmodi des psychischen Apparates hinzuweisen, auf den Primär- und auf den Sekundärprozess. Der Primärprozess erhielt seinen Namen daher, weil Freud ihn für die primäre Funktionsweise des psychischen Apparates hielt. Das Es funktioniert zeitlebens gemäss dem Primärprozess, das Ich hingegen nur in den ersten Lebensjahren, solange seine Organisation noch nicht ausgebildet und in seiner Funktionsweise weitgehend dem Es gleicht. Der Sekundärprozess entwickelt sich im Verlaufe der ersten Lebensjahre und ist der typische Funktionsmodi des reifen Ichs.

Charakteristisch für das primärprozesshafte Denken ist das Fehlen des Zeitgefühls, der Kausalität und der Logik. Dafür verfügt dieses Denken über Mechanismen, die dem sekundärprozesshaften Denken fehlen: über die Verschiebung, die Verdichtung und die Symbolbildung. Bei der Verschiebung wird eine Vorstellung durch eine andere, assoziativ mit ihr verbundene Vorstellung ersetzt, wobei diese scheinbar unbedeutende Vorstellung den ganzen psychischen Wert, die Bedeutung und die Intensität der ursprünglichen Vorstellung erhält. Bei der Verdichtung fliessen mehrere Vorstellungen und die mit ihnen verbundenen Bedeutungen etc. in einer einzigen Vorstellung zusammen (Laplanche / Pontalis, 1973). Schliesslich gehört auch die symbolische Darstellung von Körperteilen und Körperfunktionen zum primärprozesshaften Denken. Das primärprozesshafte Denken kommt im Traum und - eingeschränkt - im Witz und in kreativen Prozessen vor.

Das Denken des Sekundärprozesses ist das bekannte Denken des reifen Ichs. Kennzeichnend dafür sind u.a. das Zeit- und Raumgefühl, Kausalität, Logik usw. Der Uebergang vom primärprozesshaften zum sekundärprozesshaften Denken vollzieht sich allmählich unter dem Einfluss der Aussenwelt. Er ist verbunden mit der Herausbildung des Ichs aus dem Es.

Triebbesetzungen, die den Primärprozess begleiten, sind sehr mobil. Daher kommt die Tendenz, Triebe sofort zu befriedigen, was einer Entladung der Besetzung gleichkommt, und die Leichtigkeit der Verschiebung einer Besetzung von einem Objekt zu einem anderen, wenn das erstere keine unmittelbare Entladung der Besetzung ermöglicht. Demgegenüber sind Triebbesetzungen, die den Sekundärprozess begleiten, stabiler. Triebbefriedigung kann hinausgeschoben werden, bestimmte Formen der Triebbefriedigung werden immer wieder praktiziert.

Mit der Differenzierung des Ichs vom Es ist auch die Neutralisierung von Triebenergie verbunden. Als Folge davon wird Energie, die sonst auf raschestmögliche Entladung drängen würde wie alle Es-Besetzungen, für das Ich verfügbar zur Durchführung seiner verschiedenen Aufgaben. Die ursprünglich sexuelle oder aggressive Energie wird so durch die Neutralisierung den Ichfunktionen zur Verfügung gestellt, ein Prozess, der für das Ich unabdingbar ist, soll es seine lebenswichtigen Funktionen - Realitätsprüfung, Vermittlung zwischen Es, Aussenwelt und Ueber-Ich - erfüllen.

Neben dem Es und dem Ich gibt es eine dritte Instanz. "Als Niederschlag der langen Kindheitsperiode, während der der werdende Mensch in Abhängigkeit von seinen Eltern lebt, bildet sich in seinem Ich eine besondere Instanz heraus, in der sich dieser elterliche Einfluss fortsetzt. Sie hat den Namen des Ueber-Ichs erhalten. Insoweit dieses Ueber-Ich sich vom Ich sondert und sich ihm entgegenstellt, ist es eine dritte Macht, der das Ich Rechnung tragen muss" (Freud, 1970, a, S. 10). Das Ueber-Ich missbilligt Handlungen, die gegen die internalisierten elterlichen Verbote verstossen. Diese Missbilligung wird als Schuldgefühl erlebt. Das Ueber-Ich verlangt nach einem Verstoß gegen seine Forderungen nach Wiedergutmachtung, nach Reue. Andererseits lobt es solche Handlungen, die den elterlichen Vorschriften konform sind. Während das Ueber-Ich im eigentlichen Sinne mehr die elterlichen Verbote und die damit verbundenen Sanktionen umfasst, repräsentiert das Ich-Ideal vor allem die positiv bewerteten Vor- und Leitbilder, nach denen sich das Ich zu richten sucht.

2.5.2.3 Angst und Abwehrmechanismen

Wenn das Ich von intensiven Reizen, die ihren Ursprung im Es (in den Trieben) oder in der Aussenwelt haben können, bedrängt oder sogar 'überschwemmt' wird, entsteht als Folge der zu erwartenden Unlust Angst. Eine solche Situation der Reizüberflutung, die die Organisation des Ichs bedroht, etwa dadurch, dass das Realitätsprinzip dem Lustprinzip weichen muss, wird traumatische Situation genannt. Die daraus resultierende traumatische Angst ist typisch für die frühe Kindheit, weil das Ich in diesem Stadium noch schwach und wenig funktionstüchtig ist. Im Verlaufe seiner Entwicklung lernt das Kind, eine mögliche traumatische Situation zu antizipieren und auf sie mit Angst zu reagieren, bevor sie eingetreten ist. Solche Angst wird mit Signalangst bezeichnet. Sie ist weniger intensiv, da die eigentliche traumatische Situation noch fehlt. Die Signalangst ermöglicht es dem Ich, gegen die drohende traumatische Situation rechtzeitig Massnahmen zu ergreifen. Solche Massnahmen der Angstabwehr bezeichnet man mit 'Abwehrmechanismen'. Sie sind gegen solche Triebimpulse aus dem Es und Reize aus der Aussenwelt gerichtet, die entweder gegen das Ueber-Ich oder aber gegen die Forderungen des Ichs (Realitätsprinzip) verstossen.

Der wichtigste und unter Umständen aber auch verhängnisvollste Abwehrmechanismus ist die 'Verdrängung'. Durch sie wird dem unerwünschten Reiz der Zutritt ins Bewusstsein erschwert oder sogar verunmöglicht. Da aber der verdrängte Impuls weiterhin mit einer gewissen Libido besetzt ist, der Trieb also dauernd nach Befriedigung drängt, muss das Ich ebenso dauernd Energie aufwenden, um die Verdrängung aufrechtzuerhalten. Diese Energie wird 'Gegenbesetzung' genannt. Je mehr das Ich verdrängen muss, desto grösser ist der Anteil seiner ihm zur Verfügung stehenden Energie, den es für Gegenbesetzungen aufwenden muss. Diese Energie fehlt aber dem Ich unter Umständen bei der Durchführung seiner Aufgaben. Jede Verdrängung ist somit mit einer Ich-Schwächung verbunden. Ein Beispiel dafür wäre die neurotisch (also durch Verdrängung und unter Umständen weitere Abwehrmechanismen) bedingte Pseudodebilität.

Beim Abwehrmechanismus der Reaktionsbildung wird von zwei ambivalenten Impulsen der eine durch Ueberbetonung des anderen unbewusst gehalten. Eine Mutter mag etwa

ein unerwünschtes Kind ablehnen. Wenn nun dieser Konflikt nicht bewusst werden darf, weil die Mutter sonst in einen Konflikt mit ihren eigenen verinnerlichten Normen oder mit der Umwelt geriete, wird sie etwa ihr Kind übermäßig umsorgen und so den unerwünschten Impuls unbewusst halten. Denn hinter einem solchen umsorgenden Verhalten wird man nicht ohne weiteres ein der Mutterliebe entgegengesetztes Motiv erwarten.

Ein weiterer Abwehrmechanismus besteht darin, dass ein Stück unerwünschte Realität mit Hilfe einer wunscherfüllenden Phantasie oder sogar durch entsprechendes äusseres Verhalten abgewehrt wird, indem es nicht akzeptiert wird. In diesem Falle spricht man von Verleugnung.

Der Abwehrmechanismus der Projektion besteht darin, dass ein unerwünschter Impuls aus dem eigenen Es einer anderen Person oder einer Gruppe unterschoben wird und bei ihr unter Umständen sogar noch bekämpft wird. So wird oft die eigene Aggression gegenüber einer Person auf diese Person projiziert.

Wenn ein Triebimpuls nicht ausgelebt werden darf, kann sich das Individuum mit dem Objekt dieses Impulses identifizieren. Dadurch wird es möglich, diesen unerwünschten Impuls in der eigenen Person zu bekämpfen. Man spricht in diesem Falle von einer Wendung gegen das Selbst. Weil sich diese Identifizierung ihrer Form nach oft unbewusst an den physischen Vorgängen des Essens orientiert, wird diese Herannahung des Objektes mit Introjektion bezeichnet. Sie ist ein weiterer Abwehrmechanismus und stellt gewissermassen das Gegenteil der Projektion dar.

Auch die bereits erwähnte Regression kann als Abwehrmechanismus verstanden werden. Gerät ein Triebimpuls in Konflikt mit der Aussenwelt oder mit dem Ueber-Ich, so kann das Ich zu früheren Formen der Bedürfnisbefriedigung zurückkehren und so die Angst vermeiden, die aus dem Beharren auf dem ursprünglichen Objekt resultierte. Allgemein bezeichnet man mit Regression das Zurückkehren auf bereits durchlaufene Entwicklungsformen des Denkens, der Objektbeziehungen und der Strukturierung des Verhaltens.

Wenn ein Individuum versucht, sein in Tat und Wahrheit unbewusst motiviertes Verhalten sachlich oder moralisch zu rechtfertigen, werden den wahren Motiven und Ursachen oft andere, akzeptierbare Motive unterschoben. Diesen Vorgang nennt man Rationalisierung. Oft dient sie der Verfestigung von anderen Abwehrmechanismen, weil sie dem Bedürfnis nach Erklärung in einer plausiblen und akzeptablen Weise entgegenkommt und so das Erforschen der wahren Motive gewissermassen unnötig macht.

Bei der Angstabwehr wirken meistens mehrere Abwehrmechanismen zusammen, damit eine möglichst dichte Abwehr entsteht. Welche Abwehrmechanismen im konkreten Fall angewendet werden, ist sowohl der Steuerung als auch dem Bewusstsein des Individuums entzogen.

Ein weiterer Vorgang, der ähnliche Funktionen wie die Abwehrmechanismen erfüllt, aber nicht eigentlich zu ihnen gehört, ist die Sublimierung. Ein Triebimpuls, der in seiner ursprünglichen Form nicht ausgelebt werden darf, kann auf neutrale, von der Aussenwelt und dem Ueber-Ich akzeptierte Objekte und Ziele abgelenkt werden. So wird dem ursprünglichen Triebimpuls doch noch ein gewisses Mass an Befriedigung, nämlich Ersatzbefriedigung möglich (Laplanche / Pontalis, 1973). Künstlerische Betätigung und intellektuelle Arbeit sind nach Freud Sublimationsleistungen.

2.5.2.4 Zur psychosexuellen Entwicklung

Es ist bereits darauf hingewiesen worden, dass Freud verschiedene Phasen der psychosexuellen Entwicklung beschrieben hat. Obwohl die sogenannte orale und anale Phase zeitlich nicht zu dem hier bearbeiteten Entwicklungsabschnitt gehört, sei insoweit auf sie eingegangen, als es zum besseren Verständnis der folgenden Phasen notwendig ist.

2.5.2.4.1 Die orale Phase

Mit der Geburt beginnt die orale Phase, so genannt, weil der Säugling bei der Nahrungsaufnahme intensive Lustempfindungen im Bereiche der Mundschleimhaut erlebt. Im Lutschen des Kindes zeigt sich "ein Befriedigungsbedürfnis, das - obwohl von der Nahrungsaufnahme ausgehend und vor ihr angeregt - doch unabhängig von der Ernährung nach Lustgewinn strebt und darum sexuell genannt werden darf und soll" (Freud, 1970, a, S. 16).

Die wichtigste Bezugsperson ist für das Kind in dieser Phase die Mutter. Ueber verschiedene Stufen entstehen in der oralen Phase die ersten Objektbeziehungen (Spitz, 1972). Während sich das Kind anfänglich in einer Art Dualunion mit der Mutter eins fühlt, lernt es gegen das Ende des ersten Lebensjahres, die Mutter als ein von ihm getrenntes Objekt zu begreifen. Diese Erkenntnis wird nach Spitz nicht zuletzt durch angemessene Frustrationserlebnisse in Form von Aufschub der Bedürfnisbefriedigung durch die Mutter angeregt.

Die Untersuchungen von Spitz (1972) und anderen haben deutlich gezeigt, von welcher grossen Bedeutung eine konstante, verlässliche Mutterbeziehung für die gesamte Entwicklung des Kindes ist. Partieller Entzug affektiver Zufuhr - etwa durch vorübergehende Trennung von der Mutter und damit verbundenem Kontaktverlust - führte zu einem klinischen Bild, das Spitz 'anaklitische Depression' nannte. Die Kinder wurden auffallend weinerlich, litten an Schlaflosigkeit und verloren an Gewicht. Nach etwa drei Monaten trat an die Stelle der Weinerlichkeit ein starrer Gesichtsausdruck. Zudem wurde es immer schwieriger, mit den Kindern in Kontakt zu kommen. Dauert dieser partielle Entzug affektiver Zufuhr nicht länger als drei bis fünf Monate, so scheint der Prozess reversibel zu sein. Wenn man hingegen Kindern im ersten Lebensjahr länger als etwa fünf Monate alle Objektbeziehungen vorenthält, es also zu einem totalen Entzug affektiver Zufuhr kommt, zeigen diese Kinder Symptome eines zunehmend schwereren psychischen und physischen Verfalls. Dieser Prozess scheint dann zumindest teilweise irreversibel zu sein. Das entstehende klinische Bild hat er mit 'Hospitalismus' bezeichnet. Nach der anaklitischen Depression zeigen sich weitere Symptome wie starke Verlangsamung der Motorik, leerer, schwachsinig wirkender Gesichtsausdruck, nachlassende Koordination der Augen, athetoide Fingerbewegungen sowie ein deutliches Absinken des Entwicklungsquotienten. Die mit diesen Symptomen einhergehende erhöhte Infektionsanfälligkeit kann unter Umständen sogar zum Tod, zum sogenannten 'Marasmus' führen (Spitz, 1972).

Aber auch nicht so gravierende Störungen der Mutter-Kind-Beziehung können für das Kleinkind verhängnisvoll sein. Sie ergeben sich etwa aus einer übermässigen Fürsorge der Mutter (sogenannte 'overprotection'), aber auch aus einer mangelnden Fürsorge (Versagung) oder aus einem für das Kind nicht einfühlbaren dauernden Wechseln zwischen diesen beiden Fehlformen. Elhardt (1971) weist darauf hin, dass einerseits überwiegend intellektuell-rational ausgerichtete Mütter, andererseits Mütter, die schwerere Störungen in der eigenen Beziehung zur Mutter durchgemacht haben oder die ihre eigene Geschlechtsrolle konflikthaft erleben und daher ihr Kind nicht voll bejahen können, wenig oder gar nicht intuitiv auf die Bedürfnisse des Kindes eingehen können. Dabei genügt es keineswegs, allein das Bedürfnis nach Nahrung zu befriedigen. Ebenso sehr braucht der Säugling Hautkontakt, Wärme, Geborgenheit usw.

2.5.2.4.2 Die anale Phase

Etwa mit dem Beginn des zweiten Lebensjahres geht die frühkindliche Sexualorganisation in die sogenannte anale Phase über. Erogene Zone bildet nun der After. Das Kleinkind erlebt beim Defäkieren Lustempfindungen. Die meisten Mütter beginnen in dieser Zeit mit der Reinlichkeitserziehung. Voraussetzung dafür ist, dass das Kind die Schliessmuskeln des Afters beherrschen kann, was von der neurophysiologischen Reifung abhängig ist. Das Kind erlangt in diesem Stadium erstmals ein gewisses

Mass an Selbständigkeit, da es entscheiden kann, ob es auf Wunsch der Mutter defäkieren will oder nicht. Das Kind entwickelt ein grosses Interesse am Kot, den es als Teil von sich selbst ansieht und deshalb nur unwillig hergibt. Beim Defäkieren muss sich das Kind erstmals zwischen einer narzisstischen und einer objektorientierten Einstellung entscheiden. In der freiwilligen Defäkation zeigt sich die liebevolle, objektorientierte Einstellung zur Mutter, in der unfreiwilligen eine mehr narzisstische und unter Umständen aggressive Einstellung. Das Kind lernt zu erfassen, wie gelegen der Mutter rechtzeitiges Defäkieren kommt und wird deshalb seine diesbezügliche Autonomie auch als Mittel zur Durchsetzung eigener Wünsche einsetzen. Ein Zuwachs an Autonomie ergibt sich auch aus der zunehmenden Reifung der Skelettmuskulatur - das Kind lernt Gehen, Greifen usw. - sowie aus dem Entstehen der bereits erwähnten Ich-Funktionen. All das steigert das Selbstwertgefühl des Kindes und ermöglicht ihm damit auch zunehmend angemessenere Formen der Konfliktlösung.

Auch in der analen Phase bleibt die Mutter die wichtigste Bezugsperson, die anderen Familienangehörigen werden aber zunehmend bedeutsam. Störungen in der analen Phase ergeben sich einerseits aus einer unangemessenen Reinlichkeitserziehung, andererseits aus einer zu starken Einschränkung der motorischen Aktivität des Kindes. Eine zu strenge oder zu frühe Reinlichkeitserziehung bringt das Kind in Konflikte mit der Mutter, denn das Kind wird nicht mehr zu einer zunehmenden Selbstverfügung über den eigenen Körper erzogen, sondern es wird dressiert. Eine diesbezügliche Ueberforderung des Kindes kann einerseits zu Regressionen in die orale Phase (z.B. vermehrtes Daumenlutschen), andererseits zu Reaktionsbildungen wie Trotz und Aggression führen. So überforderte Kinder tendieren auch dazu, bei späteren Belastungssituationen mit Einnässen und Einkoten zu reagieren. Solche falschen Forderungen der Eltern bilden auch eine Grundlage zur Entwicklung der analen und zwangsneurotischen Persönlichkeitsstruktur (Geiz, Eigensinn etc.). Insgesamt ist das emotionale Klima bei der Reinlichkeitserziehung von grosser Bedeutung. Einer emotional ausgeglichenen Mutter gegenüber wird das Kind eher bereit sein, seine libidinösen Wünsche nicht unmittelbar zu befriedigen. "Eine prüde, zwanghafte und übertrieben hygienische Atmosphäre in der Familie oder im Verhalten der Mutter kostet dem Kind Monate und Jahre des notwendigen lust- und liebevollen Bezugs zum Natürlich-Kreatürlichen und zwingt es in eine frühe hassbeladene Triebfeindschaft, zu Ekelgefühlen und demütigenden Schamerlebnissen, aber auch in gefügte Haltung und pedantische Korrektheit" (Elhardt, 1971, S. 78 f.). Eine distanzlose Reinlichkeitserziehung andererseits vermittelt dem Kind die Erfahrung aufdringlicher Distanzlosigkeit und verunmöglicht es ihm, eine eigene Intimsphäre aufzubauen.

Die notwendigen Einschränkungen der motorischen Aktivität des Kleinkindes müssen ebenfalls mit viel Liebe gesetzt und dem Kind so weit als möglich verständlich gemacht werden. Eine rigorose Unterdrückung der motorischen Aktivität führt zu einer Stauung der Aggressivität im psychischen Bereich des Kindes. Ungünstig wirken sich hier neben einer restriktiven Erziehung auch enge Wohnverhältnisse aus. Triebabfekte wie Wut, Hass und Zerstörungslust sind nach Elhardt (1971) zu einem grossen Teil auf ein fehlendes Ventil normalen körperlich-motorischen Aggressionsspielraums zurückzuführen. Die entgegengesetzte Haltung der Eltern - das Duldenlassen sämtlicher expansiver motorischer Aktivität - führt unter Umständen zu einer Halt- und Ruhelosigkeit, weil dem Kind jeder orientierende Bezugspunkt fehlt. Es geht auch hier darum, dem Kind Grenzen zu setzen, ohne es einzuengen.

2.5.2.4.3 Die phallische Phase und der Oedipus-Konflikt

Die phallische oder infantil-genitale Phase beginnt zwischen zweieinhalb und dreieinhalb Jahren. Sie ist gekennzeichnet durch die Verschiebung der Sexualtriebbefriedigung vom After zu den Genitalien. Die sexuelle Tätigkeit besteht nun vor allem in der Masturbation. Gleichzeitig steigert sich auch das Interesse an sexuellen Vorgängen. Das Erwachen der genitalen Triebwünsche bringt das Kind in

Konflikt mit seinen Eltern. Die ganze Situation wird in Anlehnung an die griechische Sage 'Oedipus-Konflikt' (beim Mädchen entsprechend etwa 'Elektra-Konflikt') genannt. Die stärkste Beziehung des Kindes - ob Mädchen oder Knabe - besteht zu Beginn des Konflikts zur Mutter. Wie bisher soll sie nach den Erwartungen des Kindes auch die neuen, genitalen Triebwünsche befriedigen. Dieser kindliche Anspruch ist mit mannigfachen Phantasien über die Sexualbeziehung zwischen Vater und Mutter verbunden.

Beim Knaben entsteht so der Wunsch, den Vater bei der Mutter, beim Mädchen der Wunsch, die Mutter beim Vater zu verdrängen. Mit dem Begehren des gegengeschlechtlichen Elternteils und dem Verlangen, dessen ausschliessliches Liebesobjekt zu sein, gehen aggressive Wünsche nach Vernichtung aller Rivalen einher, also vor allem des gleichgeschlechtlichen Elternteils, aber auch allfälliger Geschwister. Durch diese Wünsche entsteht im Kind ein schwerer Konflikt. Einmal fürchtet es für seine sexuellen und aggressiven Wünsche die Vergeltung durch den gleichgeschlechtlichen Elternteil, zum anderen bringt es diesem gleichgeschlechtlichen Elternteil ja auch Gefühle von Liebe und Bewunderung entgegen. Angst vor Vergeltung und Angst vor Liebesverlust konstituieren also den Oedipus-Konflikt. Die Vergeltungsangst zeigt sich beim Knaben in Form von Kastrationsangst, was ihm insofern plausibel erscheinen mag, als er möglicherweise aus eigener Erfahrung weiss, dass es 'penislose' Menschen gibt. Beim Mädchen ist die Situation etwas komplexer. Die Erkenntnis der Penislosigkeit weckt bei ihm einerseits Minderwertigkeitsgefühle, andererseits entsteht Eifersucht und Neid (Penis-Neid) sowie Zorn gegenüber der Mutter, die es zugelassen hat, dass es ohne Penis geboren wurde. Der Kastrationsangst beim Knaben entspricht beim Mädchen die Angst vor irgendeiner genitalen Verletzung. Sowohl beim Knaben als auch beim Mädchen führen diese Angstgefühle zur Verwerfung der ödipalen Wünsche. Einerseits werden sie aufgegeben, andererseits verdrängt. Diese vereinfachte Darstellung darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Oedipus-Konflikt in Wirklichkeit viel komplexer abläuft und jeweilen entscheidend durch die Erfahrungen in der oralen und analen Phase mitbestimmt wird (Brenner, 1967).

2.5.2.4.4 Die Bildung des Ueber-Ichs

Die frühesten Anfänge des Ueber-Ichs finden sich gegen Ende der oralen Phase. Während der ganzen präödipalen Phase hält das Kind die Forderungen seiner Mutter noch für einen Teil der Umwelt. Das Kind wird hauptsächlich durch Belohnung und Bestrafung beeinflusst. Im Alter zwischen fünf und sechs Jahren nun wird die Moral zu einer Sache des Inneren, die elterlichen Verbote und Gebote werden internalisiert. Das Kind verhält sich entsprechend den elterlichen Wünschen, auch wenn keine reale Strafe droht oder Belohnung in Aussicht steht.

Die Ueber-Ich-Bildung steht in einem engen Zusammenhang mit dem Oedipus-Konflikt. "Der ursprüngliche Kern der Verbote des Ueber-Ichs ist die Forderung, das Individuum solle jene Inzestwünsche und Regungen verwerfen, die seinen Oedipuskomplex ausgemacht haben" (Brenner, 1967, S. 135). Die Ueber-Ich-Bildung kommt durch eine Identifikation mit den Eltern zustande, wobei auch die elterlichen Verbote und Gebote übernommen werden. Die Identifikation mit den Eltern ist aus zwei Gründen vorteilhaft für das Kind. Einerseits holt es dadurch die elterlichen Vorschriften gewissermassen zu sich herein. Sie sind nun allgegenwärtig und bilden eine wichtige Stütze im Abwehrkampf des Ichs gegen die Triebwünsche des Es. Nach der 'siegreichen Schlacht' - Verdrängung der ödipalen Wünsche - bleiben die hereingenommenen elterlichen Verbote und Gebote weiterhin wirksam und bilden das sogenannte Ueber-Ich. Andererseits mildert die Identifikation mit den Eltern aber auch die Folgen des Objektverlustes. Denn mit der Lösung des Konflikts verliert das Ind die Objekte seiner libidinösen Impulse, nämlich die Eltern, als mögliche Bedürfnisbefriediger. Die auf die psychischen Repräsentanten der wirklichen Eltern gerichtete Libidobesetzung muss also aufgegeben werden. Auf der Suche nach einem neuen Objekt identifiziert sich das Kind mit den Eltern. Das geschieht durch die Hereinnahme in die Psyche des in der Aussenwelt aufgegebenen Objekts der Libido, der Eltern also. In der Psyche

werden die hereingenommenen Eltern mit der vorher freigewordenen Libido besetzt. Es ist bereits erwähnt worden, dass das Ueber-Ich Forderungen beim Ich dadurch durchzusetzen sucht, dass es Schuldgefühle hervorruft, wenn gegen diese Forderungen verstossen wird. Schuldgefühle sind nach Freud letztlich der Ausdruck von Angst vor der äusseren Autorität, die im Gefolge der Ueber-Ich-Bildung zu einer inneren geworden ist. Da zudem das Ueber-Ich keinen Unterschied macht zwischen Tat und Absicht und unter Umständen sehr streng ist, kann es eine ausgeglichene Entwicklung des Kindes verhindern. Freud selbst erhebt Vorwürfe gegen das Ueber-Ich: "Es kümmert sich in der Strenge seiner Gebote und Verbote zu wenig um das Glück des Ichs, indem es die Widerstände gegen die Befolgung, die Triebstärke des Es und die Schwierigkeiten der realen Umwelt nicht genügend in Rechnung bringt" (Freud, 1970, b, S. 126). Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass das Ich unter Umständen auch Abwehrmechanismen gegen das Ueber-Ich entwickelt.

Die Strenge des Ueber-Ichs ist einerseits abhängig von der Intensität der aggressiven Wünsche des Kindes gegenüber den Eltern im Oedipus-Konflikt. Die Energie, die in den aggressiven Impulsen zum Ausdruck kommt, wird nach der Lösung des Konflikts dem Ueber-Ich zur Verfügung gestellt. Andererseits setzt die Strenge des Ueber-Ichs die Strenge der äusseren Autorität fort. So wird die Strenge der elterlichen Verbote und vor allem die Art und Weise ihrer Sanktionierung, etwa durch Androhung von Liebesverlust, nach der Ueber-Ich-Bildung zur Strenge des Ueber-Ichs. Freud fasst den ganzen Prozess wie folgt zusammen: "Zunächst Triebverzicht infolge der Angst vor der äusseren Autorität - darauf läuft ja die Angst vor dem Liebesverlust ja hinaus, die Liebe schützt vor dieser Aggression der Strafe -, dann Aufrichtung der inneren Autorität, Triebverzicht infolge der Angst vor ihr, Gewissensangst. Im zweiten Falle Gleichwertung von böser Tat und böser Absicht, daher Schuldbewusstsein, Strafbedürfnis. Die Aggression des Gewissens konserviert die Aggression der Autorität" (Freud, 1970, b, S. 114).

Das überaus komplexe Geschehen in der Phase der Ueber-Ich-Bildung macht es verständlich, dass zahlreiche Störungen möglich sind. Auf die Ursachen und Folgen eines zu strengen Ueber-Ichs ist bereits hingewiesen worden. Kann der Oedipus-Konflikt nicht zufriedenstellend gelöst werden, kann es zu einer latenten oder manifesten Fixierung an einen Elternteil kommen. Eltern, die normale Wünsche des Kindes nach Zärtlichkeit infolge eigener Unfreiheit nicht angemessen beantworten können - sie weisen das Kind zurück oder fördern seine Wünsche in einem ungesunden Ausmass - verweisen das Kind im ersten Falle auf autoerotische Befriedigung oder hindern das Kind im zweiten Fall daran, zu einer realitätsbezogenen Einstellung gegenüber der Sexualität zu kommen (Elhardt, 1971).

Ein nicht oder falsch gelöster Oedipus-Konflikt verwehrt dem Kind auch ein angemessenes Verhältnis zur eigenen Aggressivität. Uebermässige Aggressivität blockiert oder erschwert zumindest eine ausgeglichene emotionale Entwicklung und damit meistens auch eine angemessene Entwicklung der gesamten Persönlichkeit. In Form von Ueber-Ich-Aggression manövriert sie das Kind in quälende Schuldgefühle und unter Umständen sogar in Selbstbestrafungshandlungen hinein.

Es ist hier noch darauf hinzuweisen, dass mit der Ueber-Ich-Bildung auch die Identifikation mit der eigenen Geschlechtsrolle einhergeht. Für den Knaben wird fortan der Vater, für das Mädchen die Mutter als Vorbild wirksam.

Auf die Phase des Oedipus-Konflikts und der Ueber-Ich-Bildung folgt die sogenannte Latenzzeit. Nach psychoanalytischer Auffassung treten die sexuellen Wünsche und Verhaltensformen zugunsten einer vermehrten Zuwendung zur äusseren Realität zurück. In diesem Zusammenhang spielen Sublimationsleistungen eine wichtige Rolle. In der Pubertät schliesslich tritt die genitale Sexualität wieder ins Zentrum des emotionalen Geschehens.

Es sei noch darauf hingewiesen, dass die psychoanalytische Auffassung - vor allem hinsichtlich Oedipus-Konflikt und Ueber-Ich-Bildung - stark umstritten ist. Nicht orthodoxe Psychoanalytiker geben so zu, dass der ganze Konflikt nicht zum Vorneherein bei jedem Kind sich zeigen muss. Zudem dürfte er kulturspezifisch sein.

2.5.2.5 Das Wachstum der Persönlichkeit nach Erikson

Nach Erikson entwickelt sich die Persönlichkeit in verschiedenen Phasen, deren Entfaltung weitgehend genetisch vorbestimmt ist. Er spricht vom sogenannten epigenetischen Prinzip. "Dieses Prinzip lässt sich dahingehend verallgemeinern, dass alles, was wächst, einen Grundplan hat, dem die einzelnen Teile folgen, wobei jeder Teil eine Zeit des Uebergewichts durchmacht, bis alle Teile zu einem funktionierenden Ganzen herangewachsen sind" (Erikson, 1973, S. 57). Er stellt dann das Wachstum der Persönlichkeit vor allem unter dem Aspekt der inneren und äusseren Konflikte dar, welche die gesunde Persönlichkeit durchzustehen hat. Seelische Gesundheit setzt sich nach ihm aus drei Komponenten zusammen, nämlich aus dem Ur-Vertrauen, aus der Autonomie und aus der Initiative. Jede dieser Komponenten dominiert während eines bestimmten Entwicklungsabschnittes, gleichzeitig sind aber die beiden anderen Komponenten als Früh- bzw. als Spätform ebenfalls wirksam. Alle drei Komponenten werden schliesslich integriert und bilden so die Identität des Individuums.

Aufgrund seiner Erfahrungen in der oralen Phase, also im ersten Lebensjahr, entwickelt das Kind - wenn die positiven die negativen Erfahrungen überwiegen - das Gefühl des Ur-Vertrauens, das nach Erikson (1973) den Eckstein einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung darstellt. Von diesem Fundament aus - also aus der Ueberzeugung, dass die Umwelt zuverlässig und beständig, freundlich und wohlgesinnt ist - kann sich das Kind der Umwelt zuwenden und so die Aufgaben und Krisen der kommenden Jahre meistern. Ueberwiegen hingegen die Eindrücke von Enttäuschung, von Trennung und Verlassenwerden, von Gleichgültigkeit und Feindseligkeit, dann entsteht statt des Ur-Vertrauens das Ur-Misstrauen, ein denkbar ungünstiges Fundament für die weitere Persönlichkeitsentwicklung.

In der analen Phase soll sich das Kind zusätzlich zum Ur-Vertrauen das Gefühl der Autonomie erwerben können. Wie bereits erwähnt, liegen die Konflikte der analen Phase einerseits im Bereich der Ausscheidungsvorgänge, die das Kind beherrschen lernen soll, andererseits im Bereich der Motorik und der zunehmenden Körperbeherrschung, die eine grosse Ausweitung des kindlichen Erlebnis- und Erfahrungsraumes zur Folge haben. Auf die Gefahren einer zu frühen oder zu strengen Reinlichkeits-erziehung sowie einer rigorosen oder fehlenden Einschränkung der expansiven Motorik ist bereits hingewiesen worden. "Aus einer Empfindung der Selbstbeherrschung ohne Verlust des Selbstgefühls entsteht ein dauerndes Gefühl von Autonomie und Stolz; aus einer Empfindung muskulären und analen Unvermögens, aus dem Verlust der Selbstkontrolle und dem übermässigen Eingreifen der Eltern entsteht ein dauerndes Gefühl von Zweifel und Scham" (Erikson, 1973, S. 78 f.).

In der infantil-genitalen Phase, zur Zeit des Oedipus-Konflikts also, sollte das sich gesund entwickelnde Kind Initiative entwickeln, sich der Umwelt aktiv zuzuwenden. Diese Zuwendung zur Umwelt richtet sich auch auf sexuelle Bereiche. Daraus ergibt sich - wie bereits erwähnt - der Oedipus-Konflikt und die Ueber-Ich-Bildung. Unangemessenes elterliches Erziehungsverhalten, etwa Androhung von Liebesverlust, können im Kind intensive Schuldgefühle entstehen lassen und so die Initiative und Zuwendung zur Umwelt empfindlich einschränken.

Jenes Kind, das alle diese Krisen im Verlaufe der ersten Lebensjahre hinreichend gemeistert hat, entwickelt eine ausgeglichene Persönlichkeitsstruktur. Es hat als sichere Basis für das spätere Leben Ur-Vertrauen erworben, es fühlt sich als autonomes und initiatives Individuum, das sich von einem ausgewogenen Ueber-Ich leiten lässt. Die Integration der gemachten Erfahrungen, der Werte und Identifikationen führt im günstigen Fall zu Ich-Identität, im ungünstigen Fall zu Identitätsdiffusion. "Das Gefühl der Ich-Identität ist also das angesammelte Vertrauen darauf, dass der Einheitlichkeit und Kontinuität, die man in den Augen anderer hat, eine Fähigkeit entspricht, eine innere Einheitlichkeit und Kontinuität (also das Ich im Sinne der Psychologie) aufrechtzuerhalten" (Erikson, 1973, S. 107).

2.5.2.6 Elterneinflüsse auf das Kind in psychoanalytischer Sicht

Es ist bereits auf die zahlreichen Faktoren hingewiesen worden, die für das Gelingen oder Misslingen der frühkindlichen Sozialisation aus psychoanalytischer Sicht verantwortlich sind. Ein zentrales Problem besteht darin, mit welchem Erziehungsverhalten die Eltern das Kind zu sozial angepasstem Verhalten zu bringen versuchen, ohne dabei das Kind zu pathologischer Triebunterdrückung und zur Aufgabe der eigenen Autonomie zu zwingen. Die psychoanalytische Auffassung geht dahin, dass die Eltern die Entwicklung des Kindes dann gefährden, wenn sie zuviel oder zuwenig Triebbeherrschung abverlangen.

Eine erste Schädigungsmöglichkeit entsteht dann, wenn die Eltern ihr Kind zwingen, seine Triebimpulse radikal zu unterdrücken. Mit der Verhinderung der Triebbefriedigung wird aber der Triebimpuls als solcher nicht ausgelöscht. Aeussere Strafandrohungen lösen durch die Mobilisierung von Angst verstärkte Abwehrprozesse aus. Als Folge davon kann es zu starken intrapsychischen Spannungen kommen und später, wenn sich der Konflikt durch die Ueber-Ich-Bildung internalisiert hat, zur Ausbildung von neurotischen Symptomen, in denen sich der abgewehrte Trieb wieder Ausdruck verschafft.

Eine zweite Schädigungsmöglichkeit ergibt sich dann, wenn die Eltern des Kindes dessen Triebe nicht unterdrücken, sondern im Gegenteil durch Erlebnisse mit Verführungscharakter zu stark stimulieren. Dadurch wird dem Kind das Aufgeben einer bestimmten Art der Triebbefriedigung erschwert. Es besteht dann die Gefahr einer Fixierung des Triebes auf einer bestimmten Stufe. Zudem wird das Kind in seiner Ich-Stärke geschwächt, es wird dann die später doch nicht ausbleibenden Versagungen nicht oder nur mühsam verarbeiten können.

Eine dritte Schädigungsmöglichkeit resultiert aus dem Vorenthalten der altersnotwendigen Versagungen und Frustrationen. Bereits Spitz (1972) hat darauf hingewiesen, dass es dem Kind ohne angemessene Frustrationserfahrungen nicht rechtzeitig möglich ist, zwischen sich selbst und dem Liebesobjekt, der Mutter, zu unterscheiden und so das Realitätsprinzip zu entwickeln. "Dem Kind während des ersten Lebensjahres die unlustbetonten Affekte vorzuenthalten, ist ebenso schädlich, wie ihm die lustbetonten Affekte zu entziehen. ... Darum führt es auch zu so beklagenswerten Ergebnissen, wenn man versucht, Kinder nach dem Prinzip der uneingeschränkten Nachgiebigkeit aufzuziehen. Die Bedeutung der Versagung für die Fortschritte der Entwicklung kann gar nicht überschätzt werden" (Spitz, 1972, S. 164 f.).

Eine vierte Schädigungsmöglichkeit ergibt sich aus der Identifizierung mit neurotischen Eltern. Aus psychoanalytischen Untersuchungen ist bekannt, dass das Kind über ein ausserordentliches Einfühlungsvermögen in die psychische Befindlichkeit seiner engsten Bezugspersonen verfügt. Aengste und Befürchtungen der Mutter, ihre Art und Weise, sich mit den alltäglichen Problemen auseinanderzusetzen, können beim Kind entsprechende emotionale Befindlichkeiten und Verhaltensformen induzieren. "Wenn es also durch Identifikationsprozesse möglich ist, dass Kinder so sehen wie die Eltern, dass sie so wie sie fühlen und insbesondere auch ihre Aengste übernehmen, so lässt sich erwarten, dass sie auch deren vollständige neurotische Konflikte abspiegeln können" (Richter, 1969, S. 59). Kinder können also die gesamte neurotische Persönlichkeitsstruktur der Eltern samt den dazugehörigen Abwehrmechanismen übernehmen. Hellman konnte in einer Untersuchung zeigen, dass Kinder eine neurotische Pseudodebilität entwickelten, weil sie bestimmte mütterliche Abwehrmechanismen übernahmen und deshalb in ihrer Realitätserfahrung und Realitätsprüfung zunehmend eingeschränkt wurden (Richter, 1969).

Neben der Art, wie sich die Eltern zu den kindlichen Triebwünschen einstellen, spielt auch das affektive Klima des elterlichen Verhaltens eine entscheidende Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes. Eine Fehlverhaltensform bezüglich mütterlicher Zuwendung zum Kind stellt die von Levy beschriebene mütterliche Ueberbehütung ('overprotection') dar. Solche Ueberbehütung entsteht, wenn die Mutter ihrem Kind exzessiven Kontakt bietet, es überdurchschnittlich lange in kleinkindlicher Obhut behält und es in Abhängigkeit zu behalten versucht. Bei fehlender Kontrolle spricht Levy von 'indulgent overprotection', von nachsichtiger Ueberbehütung, die beim Kind Ungehorsam,

freches Benehmen, Affektausbrüche und Ueberansprüchlichkeit auslösen kann. Levy spricht in diesem Zusammenhang von einer 'akzelerierten Entwicklung aggressiver Persönlichkeitskomponenten'. Bei übermässiger Kontrolle spricht Levy von 'dominating overprotection', von dominierender Ueberbehütung (Richter, 1969).

Im Hinblick auf die unterschiedliche Motivation overprotectiven Verhaltens unterschied Levy zwischen kompensatorischer und reiner Ueberbehütung. Kompensatorische Ueberbehütung muss als ein Abwehrmechanismus mütterlicher Aggression gegen das Kind verstanden werden. Solche Mütter glauben, ihrem Kinde drohe ständig irgend eine äussere Gefahr, vor der sie es behüten müssten. Aus solcher Erwartungsangst heraus kontrollieren und behüten sie das Kind in einem ungesunden Ausmass. "Die Zwangsphantasie, das Kind könne jeden Augenblick zu Schaden kommen, spiegelt lediglich die verdrängte gefühlsmässige Ablehnung wider, welche die Mutter insgeheim selbst gegen das Kind richtet. Die 'Overprotection', mit der sie der scheinbar von aussen dem Kind drohenden Gefahr zu begegnen sucht, bedeutet letztlich nichts anderes als den ebenfalls nach aussen verlagerten Kampf gegen die unbewusste eigene Aggression" (Richter, 1969, S. 47). Die nicht auf einer unbewussten Ablehnung beruhenden overprotectiven Verhaltensformen der Mutter bezeichnet man mit 'pure overprotection', mit reiner Ueberbehütung.

Oft vermag die Mutter ihre unbewusste Ablehnung des Kindes nicht einmal mehr in overprotectives Verhalten umzuwandeln, sondern nur noch zu rationalisieren. Der Abwehrmechanismus der Rationalisierung zeigt sich in einem Perfektionismus, der vom Kind erwartet wird. Das Kind ist nie so, wie es sein sollte. In Wirklichkeit stellt die Mutter deshalb übersetzte Anforderungen an das Kind, damit das Kind sie zum vorneherein nicht erfüllen kann und die Mutter einen - scheinbar berechtigten - Grund hat, ihr Kind zu kritisieren. In solcher Kritik zeigt sich dann die unbewusste Ablehnung des Kindes. Mütterlicher Perfektionismus führt beim Kind zu einer grundlegenden Enttäuschung, zu mangelndem Selbstvertrauen und unter Umständen sogar zu Zwangserscheinungen.

Eine weitere, das Kind schädigende Verhaltensform der Mutter ist die offene Ablehnung ('overt rejection') des Kindes, die sich in einer Vernachlässigung des Kindes oder in einer übertriebenen Strenge zeigt. Solche Mütter vermeiden oft den Kontakt zum Kind. Als Folge davon kann es beim Kind zu Aggressivität und zu Verwahrlosung kommen oder zu einer Affektflachheit.

Inkonsequente Verhaltensformen der Eltern stellen eine weitere grosse Belastung für das Kind dar. Ein Kind, dessen Eltern einmal mit übermässiger Zuwendung, einmal mit Ablehnung begegnen, muss die Umwelt bald einmal als unsicher und unberechenbar erleben, weil ihm ein orientierender affektiver Bezugspunkt fehlt. Solche Kinder können affektiv abgestumpft werden, ziehen sich innerlich zurück oder beginnen, die Affektivität der Eltern planend in die eigene Befindlichkeit miteinzubeziehen und verwenden sie unter Umständen als Mittel zum Zweck. Eine fundamentale Unsicherheit im eigenen affektiven Erleben kann hier ihren Ursprung haben.

Die günstigste Verhaltensform stellt nach alledem eine Akzeptierung und Zuneigung zum Kind dar, die beständig und zuverlässig ist, ohne deswegen dem Kind unumgängliche Frustrationen zu ersparen.

2.5.2.7 Elterliche Rollenvorschrift und kindliches Verhalten

Ausgehend von den im letzten Kapitel aufgeführten Ueberlegungen hat Richter einen eigenen Ansatz entwickelt, der kindliches Fehlverhalten als Folge einer ungünstigen Rollenvorschrift von seiten der Eltern an das Kind zu erklären versucht (Richter, 1969). Je mehr die Eltern unter eigenen ungelösten Konflikten leiden, desto eher streben sie nach Richter danach - wenn auch unbewusst - dem Kind eine Rolle vorzuschreiben, die der eigenen Konfliktentlastung dient. Die kindliche Rolle wird in diesem Zusammenhang definiert als "das strukturierte Gesamt der unbewussten elterlichen Erwartungsphantasien ..., insofern diese dem Kind die Erfüllung einer bestimmten Funktion zuweisen" (Richter, 1969, S. 73). Eltern können also auf das Kind Wünsche, Aggressionen, Schuldgefühle, Ängste usw. übertragen, die eigentlich Bezugspersonen aus der

Vorgeschichte der Eltern gelten und die früher nicht hinreichend verarbeitet wurden. Die Rolle, die das Kind übernehmen soll, ist entweder die Rolle eines Substituts für einen anderen Partner oder die Rolle eines Substituts des elterlichen Selbsts. Die erste Rolle kommt dabei durch den bereits von Freud beschriebenen psychodynamischen Vorgang der 'Uebertragung' zustande. Bei der Uebertragung bringt der eine Partner dem anderen Partner Emotionen und Affekte entgegen, die eigentlich einer Person aus der Vorgeschichte gelten. Der jeweilige Elternteil wird in der Uebertragung dazu neigen, mit Hilfe des Kindes frühere Konflikte neu zu beleben, um seine unverarbeiteten emotionalen Konflikte einer Lösung entgegenzubringen. Bei der zweiten Rolle - des Substituts für einen Aspekt des elterlichen Selbsts - wird der psychodynamische Vorgang der 'narzisstischen Projektion' wirksam. Die Eltern suchen in diesem Falle im Kinde eine Projektionsfläche für Aspekte ihres eigenen Selbsts.

Im folgenden sollen einige wichtige Rollenvorschriften und deren psychodynamische Bedeutung für das Kind dargestellt werden. Die Ausführungen stützen sich auf das bereits erwähnte Werk (Richter, 1969).

Wenn das Kind als Substitut für einen anderen Partner angesehen wird, sind drei Versionen möglich, nämlich als Substitut für eine Elternfigur, für einen Ehegatten und für eine Geschwisterfigur.

Hat das Kind die Rolle eines Substituts für eine Elternfigur (seiner Eltern) zu übernehmen, so reaktivieren die Eltern an ihm einen Konflikt, den sie selbst mit ihrem Vater oder mit ihrer Mutter hatten und den sie nicht lösen konnten. Der Elternteil erwartet dann etwa vom Kind eine Nachlieferung an Liebe und Zuwendung, deren Entbehrung er früher bei seiner eigenen Mutter oder seinem eigenen Vater nicht überwunden hatte. Die traumatisierende Bedeutung dieser Rolle liegt in der Ueberbeanspruchung der kindlichen Tragfähigkeit, muss doch das Kind mehr geben als es entsprechend seiner Entwicklung leisten kann. Bei Annahme der Rolle gerät das Kind in eine Machtposition hinein, die in einem krassen Gegensatz zu seiner altersbedingten Unreife steht. Solche Eltern sind oft nicht mehr imstande, dem Kind altersgemässe Versagungen aufzuerlegen, was dann zu den bereits beschriebenen Folgen führen kann. Da solche Kinder oft ein gebieterisches und geltungsbedürftiges Auftreten zeigen, erleben sie beim Schuleintritt intensive narzisstische Kränkungen, weil ihr Verhalten von der Gruppe meistens nicht toleriert wird. "Die Folge ist, dass die Kinder an der Kollision ihrer zu Hause geprägten Rolle mit den konträren Anforderungen der Schule scheitern und entweder in eine neurotische Trotzeinstellung hineingeraten oder mit einer depressiven Verzagtheit reagieren" (Richter, 1969, S. 107). Vermag das Kind infolge persönlicher Weichheit, infolge der Intensität des elterlichen Rollenanspruchs und infolge des Fehlens einer anderen, ausgeglicheneren Bezugsperson dem unerfüllbaren Rollenanspruch seiner Mutter oder seines Vaters nicht entgegenzutreten, können depressive Schuldgefühle die Folge sein. Aus der Erfahrung heraus, die mütterlichen oder väterlichen Erwartungen fortwährend zu enttäuschen, entwickelt es massive Selbstvorwürfe. Es erlebt sich als ein von der Mutter oder vom Vater als schlecht angesehenes Kind und beginnt unter Umständen, sich selbst als schlecht zu fühlen, was zu einer schweren Entmutigung und Schwächung des Selbstwertgefühls führen muss.

Der Rolle eines Substituts für eine Gattenfigur kommt die natürliche Attraktion zwischen Vater und Tochter, zwischen Mutter und Sohn entgegen. Dass in solchen Beziehungen viele latente Konflikte verborgen sind, zeigt schon die weite Verbreitung des Inzest-Motivs in Sagen und Dichtung. Ein Elternteil kann ein Kind desto leichter in die Rolle eines Gattensubstituts bringen wollen, je unbefriedigender die Beziehung zum Ehepartner ist. Dazu muss allerdings eine affektive Bereitschaft hinzukommen, die meistens mit einer psychischen Reifestörung des betreffenden Elternteils zusammenhängt. Er fühlt sich einer reifen Partnerbeziehung nicht gewachsen und sucht deshalb beim Kind Zuflucht. Motiv für die Festlegung des Kindes auf eine Gattensubstitutrolle sind oft auch unbewusste Rache-Impulse, die entweder dem Vater oder der Mutter des Elternteils gelten, dann aber auf den Ehepartner übertragen wurden, oder die dem Ehepartner direkt gelten. Die Wünsche,

die der Elternteil an das Kind richtet, können ausserordentlich sublimiert sein oder mehr oder weniger offen ausgedrückt werden, wie es sich am krassesten bei Inzesthandlungen zeigt. Stärker als bei der Rolle eines Substituts für eine Elternfigur ist bei dieser Rolle eine Intensivierung von familiären Spannungen zu erwarten. Abgesehen von jenen Fällen, in denen sich der andere Elternteil - weil er unter Umständen die Gattenrolle unbewusst ablehnt - entlastet fühlt, wenn ihm das Kind einiges davon abnimmt, wird es doch zum Konflikt kommen. Der geschädigte Elternteil kann sich zurückgesetzt und aus dem Intimverhältnis zwischen Ehepartner und Kind ausgeschlossen fühlen. Er wird deswegen in der Regel eifersüchtige Regungen mobilisieren, die seltener offen, sondern meistens latent sind, etwa in der Form von rationalisierter Aggression. Besonders belastend wird die Situation für das Kind dann, wenn der geschädigte Elternteil ebenfalls bestimmte Rollenvorschriften an das Kind richtet, die mit den Rollenvorschriften des Ehepartners unvereinbar sind. Die traumatische Bedeutung der Rolle liegt einerseits in einer ungünstigen Beeinflussung des sozialen Verhaltens des Kindes. Denn die übermässige Bedeutung, die das Kind vom Elternteil zugesprochen erhält, kommt den narzisstischen Bedürfnissen des Kindes entgegen, als Folge davon kann es ein überhebliches, altkluges Verhalten entwickeln. "Der Versuch, die häusliche Rolle auf die Kindergemeinschaft zu übertragen, disponiert zu narzisstischen Kränkungen, die je nachdem mit passiver Resignation oder mit trotzhafem Aufbegehren beantwortet werden können. Häufig entwickelt sich darauf hin eine Kluft gegenüber den Gleichaltrigen, kompensatorisch eine Bevorzugung kleinerer, unterlegener Spielgefährten" (Richter, 1969, S. 140). Andererseits ergibt sich aber aus dieser Rolle auch ein ungünstiger Einfluss auf die kindliche Sexualentwicklung. Verhält sich der Elternteil aktiv-stimulierend, so kann die kindliche Sexualität in einem ungesunden Ausmass stimuliert werden. Wenn dann aber der Elternteil im gleichen Moment dem Kind mit repressiven Verboten das Ausleben libidinöser Impulse verbietet, kommt das Kind in einen schweren Konflikt, weil es gleichzeitig zwei widersprüchlichen Anforderungen genügen soll. Dieser Konflikt stellt auf die Dauer eine schwere psychische Belastung dar und erschwert oder verunmöglicht es dem Kind, die Sexualität in die Persönlichkeit zu integrieren. Die spätere Ablösung vom Elternteil kann leicht misslingen, das Kind bleibt auf den Elternteil fixiert. Verhält sich der Elternteil mehr passiv-werbend als aktiv-stimulierend und ist diese Haltung mit einer relativ nachsichtigen Haltung der kindlichen Sexualität gegenüber verbunden, kann es zu Durchbrüchen manifester sexueller Aggressionen kommen. Eine weitere Belastung kann sich für das Kind dann ergeben, wenn es seine Rolle plötzlich aufgeben muss, etwa dann, wenn der Elternteil eine andere Beziehung eingeht.

Die nächste Rollenvorschrift besteht darin, dass ein Elternteil das Kind als Substitut für eine Geschwisterfigur braucht. Das Leitmotiv einer solchen Rollenvorschrift sind meistens ungelöste Rivalitätsprobleme des Elternteils. Er belebt - aufgrund des unbewussten Wiederholungszwanges - am Kind einen Konflikt, der sich eigentlich auf ein Geschwister aus der eigenen Kindheit bezieht. Die Rivalität kann sich auf verschiedene Aspekte beziehen. So kommt es vor, dass der Elternteil mit dem Kind nicht die Liebe des Ehepartners teilen will. Oder die Mutter kann aus einem unbewältigten Minderwertigkeitskomplex heraus den Sohn als Neuauflage des Bruders fürchten, der früher ihren Neid erweckte. Dann gibt es Eltern, die früher ihren Geschwistern bezüglich Intelligenz, Ansehen, Schönheit etc. unterlegen waren und nun unbewusst erwarten, durch das Kind die gleichen narzisstischen Kränkungen zu erfahren. Auch hier besteht die traumatische Bedeutung der Rolle darin, dass dem Kind verwehrt wird, so zu sein, wie es sein möchte und dass ihm dadurch der Aufbau eines selbständigen Ueber-Ichs erschwert oder verunmöglicht wird.

Die andere Gruppe von Rollenvorschriften besteht darin, dass das Kind als Substitut für einen Aspekt des elterlichen Selbst dienen muss.

Bei der ersten dieser Rollenvorschriften soll das Kind als Abbild schlechthin des Elternteils fungieren. Das Kind soll genau das Bild reproduzieren, das der Elternteil von sich selbst hat, einschliesslich der gesamten Abwehrmechanismen gegen unerwünschte Triebansprüche etc. Ein Motiv dieser Rollenvorschrift liegt

darin, dass die Eltern eine Bestätigung ihres schwachen Selbst-Bildes durch eine Beziehungsperson, hier also durch das Kind, wünschen. Selbstverständlich ist es nicht zum vorneherein schädlich, wenn Eltern ihre Kinder nach ihrem Abbilde formen wollen, sich selbst also gewissermassen als Leitbild sehen. Schädigend wird diese Rollenvorschrift dann, wenn das Kind an der Ausbildung eines tragfähigen eigenen Ich-Ideals gehindert wird, wenn ihm die gesamte Ich-Organisation des Elternteils samt den dazugehörigen Abwehrmechanismen aufoktroziert wird. Das kann soweit gehen, dass das Kind nichts besser machen darf als der entsprechende Elternteil, denn das würde von ihm ja als narzisstische Kränkung verstanden. Unter dem Aspekt der Triebentwicklung besteht das traumatische Moment dieser Rolle darin, dass das Kind auf der gleichen Stufe der Libidoentwicklung festgehalten wird, auf welcher der Elternteil fixiert geblieben ist.

Bei der nächsten Rollenvorschrift soll das Kind als Substitut des idealen Selbsts eines Elternteils wirken. Solche Eltern ertragen es nicht nur, sondern verlangen es sogar, dass ihr Kind sie in irgendwelcher Hinsicht übertrifft. Denn mittels Identifikation mit dem erfolgreichen Kind versuchen sie, sich selbst für ihr eigenes Scheitern zu entschädigen. So soll das Kind etwa beruflich weiter kommen als die Eltern, tüchtiger werden, sich besser durchsetzen können usw. Es kann so weit kommen, dass das Kind als familiäres Prestige-Objekt fungieren soll. Die Eltern können ihrem Kind einerseits mehr ihre eigenen Ideale, andererseits mehr ihr Ueber-Ich im engeren Sinne vorschreiben. Oft soll das Kind sogar beide Aspekte berücksichtigen. Der Wunsch, dass das Kind höhere Ziele erreichen soll als die Eltern selbst, ist nur dann dem Kind förderlich, wenn seine Leistungsfähigkeit nicht überfordert wird. Sobald aber zwischen elterlichen Erwartungen und den kindlichen Möglichkeiten eine grosse Diskrepanz besteht, gerät das Kind in einen Konflikt hinein, vor allem dann, wenn es sich gegen die Rollenvorschriften nicht zur Wehr zu setzen vermag. Die im Kinde ausgelösten Konflikte können einerseits zu Verwehrungserscheinungen führen - nämlich dann, wenn sich das Kind dadurch zur Wehr setzt, dass es genau das Gegenteil von dem tut, was die Eltern ihm vorschreiben -, andererseits aber auch zu eigentlichen Depressionen. "Das Kind internalisiert die überhöhten elterlichen Anforderungen. Die Rolle, die durch die narzisstische Projektion der Elternfigur konstituiert ist, wird also integrierender Bestandteil des kindlichen Charakters. Das Kind erliegt dieser verhängnisvollen Introjektion vielleicht deshalb, weil keine ausgleichende andere Elternfigur zur Verfügung steht, die das Kind vor dieser einseitigen Identifizierung schützen könnte. Nach dem vollzogenen Internalisierungsprozess erlebt das Kind nun aber, dass es die Idealqualitäten, die das Wesen der Rolle bilden, nicht realisieren kann. Die Schuldgefühle provozieren Aggressionen, die gegen das eigene Ich gerichtet werden" (Richter, 1969, S. 193). Die Spannung kann dabei so unerträglich werden, dass sich der Selbsthass in suizidalen Handlungen entladen kann. Auch wenn es eher selten zu solchen Depressionen kommt, so ist mit dieser Rollenvorschrift doch sehr häufig eine Störung der Ich-Integration und der Ueber-Ich-Bildung verbunden.

Die für die kindliche Entwicklung gefährlichste Rollenvorschrift besteht darin, dass das Kind als Substitut der negativen elterlichen Identität, gewissermassen als Sündenbock, fungieren soll. Das Kind soll das sein, was die Eltern unter keinen Umständen selber sein wollen oder - wegen eines entsprechenden Ueber-Ichs - sein dürfen. Durch die Projektion eigener verdrängter Impulse auf das Kind kann sich ein Elternteil durch eine teilweise Identifizierung mit dem Kind eine relativ schuldfreie Ersatzbefriedigung verschaffen. Durch die damit verbundenen, scheinbar gerechtfertigten Strafhandlungen am Kind, die als externalisierte Selbstbestrafung aufgefasst werden können, kann sich ein Elternteil, der sich von Schuldgefühlen bedrängt sieht, eine partielle Erleichterung verschaffen. Diese verhängnisvolle Rollenvorschrift kommt oft nach einer vom Kinde nicht erfüllten gegenteiligen Rollenvorschrift - das Kind soll elterliche Ideale verwirklichen - zustande, wobei es so sein kann, dass die Eltern deswegen übersetzte Erwartungen an das Kind richten, weil sie damit sein Scheitern und für sich entsprechende Bestrafungsmöglichkeiten erwarten können. Die ursprüngliche Idealisierung schlägt also in eine Verteufelung des Kindes um. Je mehr Eltern ihrem Kinde eine negative Rolle vorschreiben, desto mehr versuchen sie - oft unbewusst - das Kind durch Verführungssituationen zu Fall

zu bringen. Die traumatische Bedeutung dieser Rolle besteht darin, dass das Kind die von den Eltern induzierten Triebkonflikte zum vorneherein nicht lösen darf, also scheitern muss. Dieses Scheitern-Müssen verhindert gleichzeitig den Aufbau einer Triebabwehr und einer starken Ich-Organisation beim Kinde. Kann es sich nicht durch eine Identifikation mit einer geeigneten Bezugsperson gegen diese Rollenvorschrift zur Wehr setzen, so ist seine Entwicklung schwer gefährdet. Verwahrlosungserscheinungen und haltlose Triebhaftigkeit können hier ihren Ursprung haben.

Bei den bis jetzt besprochenen Rollenvorschriften wurde implizit davon ausgegangen, dass die ungünstigen Rollenvorschriften nur von einem Elternteil ausgehen, während die andere Elternfigur diesbezüglich neutral bleibt oder kompensierend eingreift und dem Kinde so hilft, sich gegen die traumatischen Ansprüche der anderen Elternfigur besser zu wehren. Nun ist es leider oft so, dass beide Eltern ungünstige Rollenvorschriften an das Kind richten. Decken sich die Rollenansprüche, so resultiert daraus eine doppelte Beanspruchung des Kindes, zudem geht es eines möglichen Schutzes - Identifikation mit einem ausgleichenden Partner - verlustig. Die Rollenansprüche können aber auch widersprüchlich sein. Das Kind gerät so in die Rolle des umstrittenen Bundesgenossen hinein (Richter, 1969). Das Kind kann gleichzeitig immer nur eine Rolle erfüllen und wird deshalb gleichzeitig den Verführungen oder dem Zorn des anderen Elternteils ausgesetzt sein. Es kann dann hin und her gerissen werden, wie es oft im Vorfeld von Scheidungen vorkommt, wenn jeder Elternteil das Kind für seine Sache einspannen will. Unter der Unstetigkeit und der Gegensätzlichkeit der elterlichen Erwartungen gelingt es dem Kind sehr oft nicht, ein angemessenes Ueber-Ich aufzubauen, bewertet doch der eine Elternteil etwas als gut, was der andere Elternteil als schlecht bewertet. Dieser ganze Prozess spielt sich meistens auf dem Hintergrund elterlicher Konflikte ab, die mehr oder weniger offen ausgetragen werden und so das Kind noch zusätzlich belasten. Die traumatische Bedeutung dieser doppelten Rollenkonstellationen liegt darin, dass es beim Kind oft zu Verwahrlosungserscheinungen und zu einer situationsbedingten, von den Eltern übernommenen Taktik kommt, die Eltern gegeneinander zugunsten eigener Wünsche auszuspielen.

Zu allen diesen Rollenvorschriften ist zu bemerken, dass das Kind je nach seinem Alter, nach seiner anlagebedingten Triebstärke und dem Entwicklungsstand seiner Ich-Organisation sehr verschieden auf schädigende elterliche Erwartungen reagieren kann und dementsprechend nur wenig oder aber empfindlich in seiner eigenen Entwicklung beeinträchtigt wird. Gelingt dem Kind später die Loslösung von der elterlichen Rollenvorschrift nicht, kann es sich ihr zeitlebens verpflichtet fühlen. Zudem ist es oft so, dass das Kind später solche Partner aussucht, an denen es die an seinen Eltern erlebten Konflikte erneut - in einer Art unbewusstem Wiederholungszwang - reaktivieren kann.

Es ist m.E. durchaus denkbar, dass auch andere Erwachsene - Lehr- und Erziehungspersonen in Kindergarten und Schule etc. - dem Kinde schädigende Rollenvorschriften machen, die ähnlich wie die entsprechenden elterlichen Rollenvorschriften motiviert sind. Entsprechend kann das Kind auch von dieser Seite her geschädigt werden. Andererseits kann das Kind in der Kindergärtnerin oder in einer Lehrperson in der Schule eine positive Identifikationsmöglichkeit finden, die ihm - unter Umständen entscheidend - helfen kann, sich gegen allfällige elterliche Rollenvorschriften zu wehren und so dennoch zu einer einigermaßen ausgeglichenen psychischen Entwicklung zu kommen.

2.5.2.8 Weitere tiefenpsychologische Aspekte

Auf weitere tiefenpsychologische Aspekte kann hier - so wenig ihr Wert für die Beschreibung und die Erklärung des kindlichen Sozialisationsgeschehens bestritten werden soll - aus Platzgründen nicht eingegangen werden. Das gilt vor allem für den Ansatz der Individualpsychologie von Adler, in dessen Zentrum Begriffe wie Minderwertigkeitsgefühle, Ueberkompensation und Lebensplan stehen.

2.5.3 Soziologische und sozialpsychologische Ansätze

2.5.3.1 Das traditionelle Rollenmodell

Das Rollenmodell versucht die Frage zu klären, wie sich objektive soziale Prozesse in der Persönlichkeitsstruktur des Individuums niederschlagen und so verhaltensrelevant werden. Aus der Sicht der Rollentheorie stellt der Sozialisationsprozess den Prozess der Uebernahme sozialer Rollen dar. Das traditionelle Rollenmodell untersucht vor allem jene Anforderungen der Gesellschaft an das Individuum, die für das Funktionieren der Gesellschaft notwendig sind. Das Individuum wird vor allem als Träger von Funktionen gesehen, die im Interesse des Zusammenhaltes und Fortbestandes der Gesellschaft ausgeübt werden müssen.

Alle für das einwandfreie Funktionieren einer Gesellschaft notwendigen Aufgaben sind an Positionen gebunden, wobei unter Position irgendein Ort oder Punkt in einem Netz sozialer Beziehungen verstanden wird. Positionen werden von Individuen eingenommen, wobei ein Individuum in der Regel mehrere Positionen innehat. Man unterscheidet zwischen erworbenen - etwa Steuerbeamter, Automechaniker, Arzt usw. - und zugeschriebenen Positionen - etwa Ehefrau, Ehemann, Tochter, Sohn, Schüler usw.

An alle Positionen sind bestimmte Verhaltenserwartungen geknüpft. Die Summe aller Erwartungen - in Form von Rechten, Pflichten, Einstellungen etc. - an den Inhaber einer Position wird mit Rolle bezeichnet. Entsprechend den Positionen unterscheidet man zwischen erworbenen und zugeschriebenen Rollen. Klar umschriebene Rollen, die an bestimmte Funktionen geknüpft sind, werden formelle Rollen genannt. Hier ist der Verhaltensspielraum relativ eng, der Rolleninhaber weiss in der Regel genau, was er tun und was er lassen soll. Eine solche Rolle wäre etwa die des Arztes. Rollen hingegen, die nur vage oder überhaupt nicht definiert sind und deshalb auch keine besondere Funktion für die Gesellschaft haben, werden informelle Rollen genannt. Innerhalb einer Schulklasse wäre der Klassenstar oder der Aussenseiter eine solche Rolle. "Die Kriterien für die Zuordnung solcher Rollen bilden Intentionen und Gefühle anderer Personen, um die deren Verhalten gruppiert gesehen wird. Solche Rollen werden dauernd geschaffen, bestätigt, geändert, aufgegeben. ... Durch die Konstruktion von informellen Rollen werden andere Menschen nicht so sehr als einmalige Individuen angesehen, sondern als Akteure in Rollen" (Fend, 1969, S. 137 f.). Informelle Rollen sind gegenüber formellen viel flexibler.

Ein Individuum kann eine Vielzahl von Rollen übernehmen. So kann der siebenjährige Rolf in der Familie die Rolle des Sohnes und Bruders innehaben, in der Schule die Rolle des Schülers und des Wandtafelputzers, in der Freizeit die Rolle des Torhüters beim Fussballspielen usw. Während das Individuum seine verschiedenen Rollen ausführt, erlebt es sich in der Regel als sich selbst, als einmalig und unverwechselbar. Dieser individuelle Aspekt des Rollenhandelns wird mit Selbst bezeichnet.

Mit jeder Rolle ist ein bestimmter Druck verbunden, der den Rolleninhaber dazu veranlassen soll, sich gemäss der Rolle zu verhalten. Solchen auf die Einhaltung der Rolle gerichteten Druck nennt man Sanktion. Sie kann negativ (Missbilligung, Strafe) oder positiv (Lob, Anerkennung, Gewähren von Vergünstigung) sein. Als Motivation rollenkonformen Verhaltens können einerseits die damit verbundenen Sanktionen, andererseits aber auch Eigeninitiative, Spontaneität, das Bedürfnis nach Kontakt usw. wirksam werden.

Die Erwartungen an ein Individuum, die die Rolle ausmachen, können näher beschrieben werden. Allgemein werden sie Normen genannt. Eine Rolle wäre dann das Insgesamt der mit einer Position verbundenen Normen. Hinter Normen können einerseits rein pragmatische, andererseits aber auch ethische Werte stehen. Bezüglich des Ausmasses an Sanktionen teilt man Normen ein in Bräuche (Verpflichtungsgrad und Sank-

tion relativ gering), in Sitten (mittlerer Verpflichtungs- und Sanktionsgrad) und Gesetze (hoher Verpflichtungs- und Sanktionsgrad).

In einer pluralistischen Gesellschaft gibt es verschiedene, mehr oder weniger konsistente und sich überschneidende Normensysteme. Gerät nun ein Individuum in den Brennpunkt unterschiedlicher, unvereinbarer Normen, dann kommt es zu einem sogenannten Normenkonflikt. Normengemässes Verhalten nennt man Normkonformität.

Das Insgesamt der Normen, die um eine Gruppe von Funktionen zentriert sind, nennt man Institution. Sie ist gekennzeichnet durch Normenkomplexe von meistens hohem Organisationsgrad, durch einen materiellen Apparat sowie durch Personen, die zueinander in formalisierten Rollenbeziehungen stehen.

Aus diesem traditionellen Rollenmodell lassen sich verschiedene Bedingungen erfolgreichen Rollenhandelns herauskristallisieren (vgl. Krappmann, 1971, a und b). Erfolgreiches Rollenhandeln ist desto wahrscheinlicher, je weitgehender die Rollennormen und die Interpretation dieser Normen durch die Rolleninhaber übereinstimmen. Die Tatsache, dass es für viele Rollen keine eindeutigen Normen gibt, wird als Belastung für das Individuum und als Bedrohung der Integration des sozialen Systems angesehen. Am günstigsten ist es, wenn sich das Individuum gleichzeitig jeweils nur an einer Norm orientiert. Anderenfalls kann ein Rollenkonflikt entstehen, der die Interaktion und Stabilität des jeweiligen Systems bedroht. Erfolgreiches Rollenhandeln ist demnach umso wahrscheinlicher, je weitgehender die Rollenpartner im Hinblick auf ihre gegenseitigen Erwartungen übereinstimmen. Unterschiedliche Rolleninterpretationen werden als ernste Anzeichen von Rollenkonflikt gedeutet. Erfolgreiches Rollenhandeln setzt weiter voraus, "dass die individuellen Bedürfnisse der Handelnden den institutionalisierten Wertvorstellungen der Gesellschaft entsprechen. Die Übereinstimmung von Rollennormen und Bedürfnisdisposition ist das Ergebnis eines gelungenen Sozialisationsprozesses" (Krappmann, 1971, a, S. 164). Demnach stellen nicht integrierte Triebimpulse Störfaktoren dar, weil sie normkonformes Verhalten beeinträchtigen. Gemäss dem traditionellen Rollenmodell garantiert normkonformes Verhalten im günstigsten Fall die gegenseitige Bedürfnisbefriedigung bei den Interaktionspartnern. Für die Stabilität von Systemen und Institutionen ist es sehr von Vorteil, wenn die Individuen aufgrund vorangegangener Internalisierungsprozesse gewissermassen 'automatisch' normkonform handeln, dabei aber das Bewusstsein haben, aus eigenem Entschluss und Antrieb zu handeln.

Auf die zahlreichen Unzulänglichkeiten dieses traditionellen Rollenmodells wird noch eingegangen werden.

2.5.3.2 Der Ansatz von Talcott Parsons

Parsons' Hauptinteresse gilt den Bedingungen, unter denen die Gesellschaft als System einwandfrei funktioniert. Die Entwicklung des Kindes ist für ihn eine Funktion des einwandfreien Funktionierens des sozialen Systems. Im Sozialisationsprozess muss der Mensch lernen, sich funktional zu verhalten, d.h. sich so zu verhalten, dass das Funktionieren des sozialen Systems gewährleistet bleibt.

Nach Parsons ist ein System nur dann funktionstüchtig, wenn in ihm ein Gleichgewichtszustand herrscht. Handlungen, die das bestehende Gleichgewicht gefährden, nennt es dysfunktional (Baldwin, 1974). Das Orientierungsmuster im sozialen System besteht aus Rollen, die nach Parsons immer komplementär sind, d.h. der Handelnde muss für die Steuerung seines Verhaltens nicht bloss seine Erwartungen an den anderen (alter), sondern auch die Erwartungen des anderen an ihn (ego) berücksichtigen.

Eine Schwierigkeit normkonformen Verhaltens besteht darin, dass die Rolleninhaber keine automatisch funktionierende Roboter, sondern Individuen mit bestimmten Trieben, Motiven und Einstellungen sind. Normkonformes Verhalten kann nach Parsons dadurch erreicht werden, dass ein Individuum seine Bedürfnisse nur dann befriedigen kann, wenn es sich normkonform verhält. Deshalb muss das Kind unter dem Druck und

Zwang von Sanktionen im Sozialisationsprozess lernen, sich nach bestimmten funktionalen Normen zu richten. Aus dieser Sicht kann der Sozialisationsprozess als ein Prozess zunehmender sozialer Kontrolle verstanden werden. "Die Sozialisation eines jeden Verhaltens findet in einer Sequenz von Phasen statt, die aus folgenden Abschnitten bestehen: 1. Permissivität, 2. Aufbau einer starken Basis von Liebe durch die Unterstützung und durch die Wärme des Sozialisationsträgers, 3. der Einführung und Präsentierung erwachsener Normen und 4. schliesslich Belohnungen und Bestrafungen, die das Kind in Konformität mit den erwachsenen Normen bringt" (Baldwin, 1974, S. 279).

In Anlehnung an Freud bezeichnet Parsons die Identifikation als den wichtigsten Lernmechanismus im Sozialisationsprozess. Er betont aber, dass im Gegensatz zu Freuds Auffassung "durch Identifikation nicht Personen als Vorbilder verinnerlicht werden, sondern Beziehungssysteme zwischen Personen. Die Umsetzung von gesellschaftlich institutionalisierten Werten in persönliche Motivationen wird bei T. Parsons somit als eine innerpsychische Reproduktion der Strukturen des Rollenhandelns angesehen" (Krappmann, 1971, a, S. 166). Hier wird eine grundlegende Schwäche des Parsons'schen Ansatzes ersichtlich. Wenn er für die Motivation menschlichen Handelns im sozialen Kontext ein internalisiertes Rollensystem annimmt, dann muss er fordern, dass sich die individuellen Bedürfnisse sich mit den gesellschaftlichen, funktionalen Bedürfnissen decken. Die Tatsache, dass das bei weitem nicht immer zutrifft, vermag Parsons nicht in seinen Ansatz zu integrieren. Er bleibt deshalb, zumindest in dieser Hinsicht, ein idealtypischer Ansatz, der sich einseitig am optimalen Funktionieren von gesellschaftlichen Systemen orientiert und die persönliche Entwicklung und Selbstverwirklichung des Heranwachsenden vernachlässigt.

Nach Parsons beginnt der Sozialisationsprozess in der Kernfamilie, die in der Regel aus Vater, Mutter und Kinder besteht. Er unterscheidet fünf Phasen, in den ersten drei ist die Familie der wichtigste Sozialisationsagent, später erfüllen auch die 'peer-group' und die Schule eine wichtige Funktion. In jeder Phase internalisiert das Kind ein Objektsystem mit den damit verbundenen, als komplementär verstandenen Rollen. Parsons bezieht in seine Theorien psychoanalytische Gedankengänge mit ein. In der ersten Phase herrscht gewissermassen eine 'Mutter-Kind-Identität'. Das Kleinkind lebt in oraler Abhängigkeit von der Mutter, als Folge davon internalisiert es das Objektsystem 'Abhängigkeit'. Da es noch nicht zwischen 'ego' und 'alter' unterscheiden können muss, wie es später für die Internalisation komplementärer Rollen notwendig ist, braucht es noch keine besonderen kognitiven Fähigkeiten.

In der zweiten Phase erlebt sich das Kind zwar nach wie vor als abhängig. Diese Abhängigkeit zeigt sich allerdings nicht mehr als orale, sondern vor allem als Liebes-Abhängigkeit. Im Zusammenhang mit dem Ausreifen des Muskelapparates erlebt das Kind ein bestimmtes Mass an Autonomie. Da es diese Autonomie aber in Abhängigkeit von der mütterlichen Zuwendung erfährt, etwa im Zusammenhang mit der Reinlichkeitserziehung, wird es erstmals frustriert. Als Folge der verschiedenen Erfahrungen in dieser Phase lernt das Kind entlang der Dimension 'Macht' zwischen den beiden Polen 'Abhängigkeit' und 'Autonomie' zu differenzieren. Die beiden Objektsysteme 'Abhängigkeit' und 'Autonomie' werden zusammen mit den dazugehörigen Rollen (Mutter - Kind) internalisiert.

In der dritten Phase ist es dem Kind infolge seiner zunehmenden kognitiven Entwicklung möglich, zwischen der Rolle der Mutter und der Rolle des Vaters zu unterscheiden. Zudem gelingt es ihm, zwischen der eigentlichen Mutterrolle und der Rolle der Mutter als Ehefrau zu unterscheiden. Von der Mutter übernimmt das Kind das Objektsystem 'Expressivität' - expressive Rollen dienen vor allem der Spannungsbewältigung und der Integration innerhalb der Familie -, vom Vater das Objektsystem 'Instrumentalität' - instrumentelle Rollen regeln das Verhalten des Systems zu anderen Systemen, hier also der Familie nach aussen. Am Ende der dritten Phase hat das Kind somit vier Objektsysteme internalisiert: Autonomie versus Abhängigkeit und Instrumentalität versus Expressivität. Die Rollen der Eltern gehören dabei zum System 'Autonomie', jene der Kinder zum System 'Abhängigkeit'. Die Rollen der männlichen Personen gehören zum System 'Instrumentalität', jene der weiblichen Personen zum System 'Expressivität'. Das Kind hat also die Rolle des Vaters (autonom und instru-

mental), der Mutter (autonom und expressiv), des Sohnes (abhängig und instrumental) und der Tochter (abhängig und expressiv) internalisiert.

In der vierten Phase internalisiert das Kind zusätzlich die beiden Objektsysteme 'Universalität' und 'Partikularität'. Universelle Rollen haben auch ausserhalb des Familiensystems eine Funktion, partikularistische nur innerhalb der Familie. In der fünften und letzten Phase schliesslich werden die letzten beiden Objektsysteme 'quality' (zugeschriebene Rollen) und 'performance' (erworbene Rollen) internalisiert.

Am Ende des Sozialisationsprozesses hat das Kind zudem grundlegende Interaktionsmuster erworben, nach denen sich das Kind beim Rollenhandeln richtet. Diese Orientierungsmuster ('pattern variables') sind wie folgt strukturiert: 1. Affektivität versus affektiver Neutralität (es gibt Rollenhandeln, das durch Affektivität gekennzeichnet ist, etwa die Mutter-Kind-Beziehung, und Rollenhandeln, das affektiv neutral ist, etwa die Beziehung zwischen Arzt und Patient). 2. Spezifische versus diffuser Definition der Situation (bei diffusen Beziehungen sind alle Aspekte der Persönlichkeit miteingeschlossen, bei spezifischen Beziehungen nur ein bestimmter Aspekt). 3. Universalismus versus Partikularismus (hier geht es darum, ob die andere Person oder die Situation auf einen universellen oder partikularistischen Bezugsrahmen bezogen wird). 4. Qualität versus Leistung (Qualität bezieht sich auf zugeschriebene Rollen, Leistung auf erworbene Rollen). 5. Selbstorientierung versus kollektiver Orientierung (handeln die Rollenträger in eigenem Interesse, dann sind sie selbstorientiert, spielt das Eigeninteresse keine Rolle, handelt es sich um kollektive Orientierung). In verschiedenen sozialen Systemen, in verschiedenem Rollenhandeln sind je verschiedene Kombinationen dieser 'pattern variables' möglich (Baldwin, 1974).

Infolge der von Parsons angenommenen Rigidität der Rollensysteme - letztlich aus einem (sozialen) Gleichgewichtstheorem herrührend - vermag sein Modell weder abweichendes noch innovatives Verhalten zu erklären. Ob zudem die von ihm aufgestellten 'pattern variables' die einzig möglichen und sinnvollen Orientierungsmuster innerhalb von Interaktionsprozessen sind, muss bezweifelt werden. Eine entsprechende Kritik gilt auch der Beschreibung des Sozialisationsprozesses innerhalb der Familie. So ist es nicht nur möglich, sondern oft sogar notwendig, dass etwa der Vater auch expressive Funktionen einnimmt und die Mutter etwa instrumentelle.

2.5.3.3 Der symbolische Interaktionismus

Die Theorie des symbolischen Interaktionismus, dessen Hauptvertreter G. H. Mead war, versteht Sozialisation als das Lernen von Sprach- und Bedeutungsgehalten, als Lernen von Symbolen. Nach dieser Theorie wird der Mensch zum sozialen Wesen durch das Lernen einer Sprache. Die Sprache aber kann nur in Interaktion mit anderen Menschen gelernt werden.

Ausgangspunkt ist also die Kommunikation durch sprachliche und nichtsprachliche Bedeutungsträger. Das Verhalten, das Mead erklären will, ist soziales Verhalten. Interaktion setzt die gedankliche Antizipation des Verhaltens anderer Menschen voraus. Dieses Antizipieren ist ein eigentlicher Problemlösungsvorgang, der eine bestimmte kognitive Entwicklung und das Verfügen über gemeinsame sprachliche Symbole voraussetzt. In der Antizipation vergleicht das Individuum die antizipierten Handlungen des Interaktionspartners mit seinen eigenen Intentionen. Die sich daraus ergebenden Konsequenzen werden dann als verhaltensrelevant betrachtet. Die starre Verbindung zwischen Reiz und Reaktion, wie sie behavioristische Theorien sozialen Lernens annehmen, wird aufgebrochen. Zwischen Reiz und Reaktion wird gleichsam die Antizipation eingeschaltet, die die Reaktion, zusammen mit dem Reiz, bestimmt.

Im Interaktionsprozess antizipiert das Individuum vorerst die Rolle seines Partners und die Erwartungen des Partners an ihn, d.h. seine eigene Rolle, wie sie vom Partner verstanden wird. Diese Antizipation dehnt sich im Verlaufe der Entwicklung auf immer mehr Rollen aus. Sie kann als symbolische Uebernahme der Rolle des Partners,

als ein Sichhineinversetzen in seine Rolle verstanden werden. Mead bezeichnet diesen Vorgang mit 'role-taking'. 'Role-taking' ermöglicht es dem Individuum, sich gewissermaßen von aussen zu sehen und damit die Erwartungen, die an es gestellt werden, seine Rolle also, vor dem eigentlichen Handeln zu reflektieren. Im Verlaufe der Entwicklung lernt das Kind ein ganzes System von aufeinanderbezogenen Rollen zu antizipieren. Dieses System aufeinanderbezogener Rollen nennt Mead 'generalized other' (Mead, 1973). Als Beispiel führt er das Baseball-Spiel an. Der einzelne Spieler kann nur dann sinnvoll aktiv werden, wenn er die Rollen der anderen Spieler genau kennt und aufgrund dieses Wissens und der Kenntnis der Spielregeln sein Verhalten steuert. Er muss sich selbst also gewissermaßen vom verallgemeinerten Standpunkt der Gruppe aus sehen, er muss die Erwartungen der anderen Spieler an ihn kennen.

Sobald das Kind im Verlaufe der Entwicklung die Rolle des 'generalized other' internalisiert hat, hat es seine Identität gefunden. Identität entwickelt sich nach Mead aus dem gesellschaftlichen Prozess heraus, aus der gegenseitigen Beeinflussung der Mitglieder einer Gruppe. Identität macht den Menschen zur Persönlichkeit. Mead unterscheidet zwei Aspekte der Identität, die er 'me' und 'I' nennt. Die von den anderen übernommenen Einstellungen, die man in der Interaktion aufnimmt und für sein Handeln berücksichtigt, machen das 'me' aus. Die individuelle Reaktion auf die Einstellungen und Erwartungen der anderen, anders formuliert, der spontane und kreative Aspekt des Individuums, machen das 'I' aus. 'Me' und 'I' machen zusammen das Selbst aus. Der Interaktionsprozess beginnt damit, dass die Partner die gegenseitigen Erwartungen zu erkennen versuchen und sie dann in die Planung ihres Verhaltens aufnehmen. Diesen Vorgang nennt Mead, wie bereits erwähnt, 'role-taking'.

Die Kritiker werfen Mead vor, dass es unklar bleibe, worauf letztlich die Fähigkeit des 'I' beruht, sich gegebenenfalls gegen die im 'me' übernommenen Einstellungen und Erwartungen der anderen durchzusetzen. Zudem sieht auch Mead die Integration des Individuums - ähnlich wie Parsons - durch einen einheitlichen sozialen Prozess garantiert, vermittelt über die Verinnerlichung des 'generalized other'. Eine eigentliche interpretatorische Leistung des Ichs zur Selbstbehauptung gegenüber widersprüchlichen Erwartungen wird nicht vorausgesetzt (Krappmann, 1971, b)

2.5.3.4 Interaktion und Identität

Wenn sich ein Individuum an Kommunikation und Interaktion beteiligen will, um sich die Teilhabe an den Gütern und Werten seiner sozialen Umgebung zu sichern, so muss es dem Interaktionspartner zeigen, wer es ist, welche Erwartungen es hat, anders formuliert, es muss seine Identität präsentieren. Identität ist eine grundlegende Voraussetzung für soziale Interaktion. Andererseits muss das Individuum auch die Identität seines Interaktionspartners für sein Handeln berücksichtigen. Beide Partner müssen bei der gegenseitigen Selbstdarstellung ihre je individuelle Lebensgeschichte für die aktuelle Interaktion aufarbeiten. Dazu gehört, dass sie dem Interaktionspartner zu verstehen geben, an welchen Interaktionen sie auch sonst teilnehmen und schon teilgenommen haben. Die gegenseitige Identitätsdarstellung kann unter Umständen auch zur Erkenntnis der Widersprüchlichkeit der gegenseitigen Erwartungen führen.

Beide Interaktionspartner haben also eine bedeutsame Leistung für die Interaktion zu erbringen. Das Individuum "soll divergierende Erwartungen in seinem Auftreten berücksichtigen und dennoch Konsistenz und Kontinuität behaupten. Es soll einem vorläufigen Konsens über die Interpretation der Situation zustimmen, aber seine Vorbehalte gleichfalls deutlich machen. Es soll sich um gemeinsame eindeutige Handlungsorientierung durch identifizierbare Präsentation seiner eigenen Erwartungen bemühen und zugleich anzeigen, dass vollständige Übereinstimmung gar nicht denkbar ist. Es soll sich an der jeweiligen Interaktion beteiligen, aber in seiner Mitwirkung zum Ausdruck bringen, dass es auch an anderen partizipiert. Es soll als Interaktionspartner zuverlässig erscheinen und zugleich sichtbar machen, dass es

auch anders handeln kann, anders schon gehandelt hat und anders auch wieder handeln wird. Dies alles soll Platz in der Identität finden, mit der das Individuum an Interaktionen teilnimmt und die es für jede Interaktion neu formuliert" (Krappmann, 1971, b, S. 56 f.).

Wie bereits erwähnt, betrifft das Identitätsproblem nicht nur die horizontale Ebene - das Individuum nimmt im gleichen Zeitraum an verschiedenen Interaktionen teil, die es irgendwie miteinander vereinbaren muss -, sondern auch die vertikale, die Zeitdimension. Es ist entscheidend, an welchen Interaktionen es schon teilgenommen hat und an welchen es noch teilnehmen wird. Im Hinblick auf die verschiedenen gleichzeitigen Interaktionssysteme muss das Individuum das Problem lösen, wie es als ein und dasselbe auftreten kann, obwohl es sich jedesmal unterschiedlichen Erwartungen gegenüberstellt. Im Hinblick auf die Zeitdimension steht es vor der Aufgabe, seinen Lebenslauf als kontinuierlich zu interpretieren und darzustellen. Die Identität des Individuums hat zwei Aspekte, einerseits eine persönliche Identität, eine Ich-Identität, andererseits eine soziale Identität. In der Interaktion muss das Individuum seine soziale Identität - d.h. den Anspruch der anderen, sich allgemeinen Erwartungen unterzuordnen - und seine persönliche Identität - den Anspruch darauf, so zu sein, wie man ist - darstellen. Dabei muss es scheinbar voll auf die ihm angesonnene soziale Identität eingehen, als ob es keine persönliche Identität hätte. Andererseits muss es aber auch voll auf seiner persönlichen Identität beharren, als ob es keine soziale Identität hätte. Auf beiden Dimensionen muss das Individuum gewissermassen balancieren, beide Aspekte in die Interaktion einbringen. "Diese Balance aufrechtzuerhalten, ist die Bedingung für Ich-Identität" (Krappmann, 1971, b, S. 79).

Von diesen Überlegungen zur Ich-Identität her muss das Rollenkonzept neu überdacht werden. Vor allem die angenommene Komplementarität der gegenseitigen Rollen, Erwartungen und Bedürfnisse, wie sie vom traditionellen Rollenmodell, u.a. auch von Parsons, behauptet wird, kann nicht aufrechterhalten werden. Das Individuum kann nur dann Ich-Identität aufrechterhalten, wenn es den Anspruch der anderen, seine Erwartungen und Bedürfnisse problemlos in ein gegebenes Rollensystem integrieren zu können, verneint, sich aber dennoch so verhält, als wäre das möglich. Es muss den vorgegebenen Bezugsrahmen in Frage stellen, nicht schlechthin ablehnen, indem es durch seine subjektive Interpretation zeigt, inwiefern das vorgegebene Erwartungssystem den Bedürfnissen seiner Identitätsbalance nicht entspricht (Krappmann, 1971, b).

Es gibt verschiedene, die Identität fördernde Fähigkeiten. Die Fähigkeit zur Rollendistanz zeigt sich darin, dass das Individuum sich nicht voll unter die ihm zugemuteten Erwartungen subsumieren lässt, sondern dass es die Rolle interpretiert, modifiziert und allenfalls sogar negiert. Rollendistanz ist eine notwendige Fähigkeit zur Entwicklung und Aufrechterhaltung von Ich-Identität. Im Hinblick auf dieses Ziel ist es dem Individuum möglich, den Ansprüchen einer Rolle allenfalls Widerstand zu leisten. Das Ausmass an Rollendistanz, das dem Individuum möglich ist, hängt vom Sanktionsgrad ab, mit der die entsprechende Rolle belegt ist, aber auch vom Ausmass, in dem sich das Individuum den Rollennormen verpflichtet fühlt.

Eine weitere identitätsfördernde Fähigkeit ist die sogenannte 'Empathie', ein Einfühlungsvermögen in die Erwartungen und Vorstellungen der Interaktionspartner. Empathie hängt eng mit dem Mead'schen 'role-taking' zusammen, dem Prozess also, in dem die antizipierten Erwartungen des anderen mit den eigenen Erwartungen verglichen werden. Im wechselseitigen role-taking werden die Erwartungen laufend modifiziert, bis sich die Erwartungen so weit angenähert haben, dass Interaktion möglich wird. Zur Entstehung der Empathie erwähnt Krappmann (1971, b) eine Untersuchung von Hoffman / Saltzstein. Sie kamen zum Ergebnis, dass elterliche Hinweise, die das Kind jeweils auf mögliche Folgen seines Handelns aufmerksam machen, die natürliche Neigung des Kindes zur Empathie am wirksamsten unterstützen. Elterliche Macht ausübung hingegen, selbst ein Anzeichen mangelnder Empathie, verhindert die Entfaltung von Empathie im Kinde und lehrt es, sein Handeln ganz an Autorität und Strafe zu orientieren. Kinder mit mangelnder Empathie neigen - wie entsprechende Erwachsene - zu Intoleranz und Vorurteilen.

Ambiguitätstoleranz ist eine weitere identitätsfördernde Fähigkeit. Die vom traditionellen Rollenmodell postulierte gegenseitige Bedürfnisbefriedigung, wenn man sich nur strikt an die Rolle hält, ist in der Interaktion eher selten. "Jedes interagierende Individuum ist folglich gezwungen, neben der Befriedigung, die ihm eine Interaktion gewährt, ein gewisses Mass an gleichzeitig auftretender und durch eben diese Interaktion erzeugter Unbefriedigtheit zu ertragen" (Krappmann, 1971, b, S. 151). Ein Individuum, das seine Ich-Identität aufrechterhalten will, muss auch dann zu handeln bereit sein, wenn es nicht mit der vollen Befriedigung seiner Wünsche und Erwartungen rechnen kann. Die Fähigkeit, die solche persönliche Einschränkung ermöglicht, ist die sogenannte 'Ambiguitätstoleranz'. Ein Individuum, das nicht unter ambivalenten Bedingungen handeln will, muss entweder alle jene seiner Bedürfnisse verdrängen oder verleugnen, die den an es gerichteten Erwartungen widersprechen, oder aber es muss sich aus der Ambiguitätstoleranz fordernden Situation zurückziehen, die Interaktion also abbrechen. Der erste Ausweg ist der Tendenz nach der neurotische, der zweite der psychotische. Es stellt sich die Frage, welche Sozialisationsbedingungen eine ausreichende Ambiguitätstoleranz schaffen, sodass das Individuum auf allfällige Abwehrmechanismen und auf den Rückzug aus der Situation verzichten kann. Die Entwicklung von Ambiguitätstoleranz kann als Verinnerlichung jener Interaktionsstrategien verstanden werden, die das Kind in der Familie anwenden muss. Diese Entwicklung wird dann gestört, wenn innerhalb der Familie die Ehepartner-Koalition entweder gar nicht vorhanden ist - in diesem Falle fehlt für das Kind die Notwendigkeit, in Interaktionen mit dem einen Elternteil die teilweise damit konkurrierenden Erwartungen des anderen Elternteils zu berücksichtigen -, oder aber wenn diese Koalition so eng ist, dass dem Kind kein Interpretationsspielraum mehr übrig bleibt. Wenn an das Kind gegensätzliche Erwartungen gerichtet werden, die es entweder nicht auflösen kann oder darf, dann entsteht eine sogenannte 'double-bind'-Situation, die die Entwicklung des Kindes beeinträchtigen kann. Eine solche Situation entsteht dann, wenn dem Kind ein erstes Verbot auferlegt wird, für dessen Uebertretung Strafe angedroht ist, und wenn dieses Verbot im Widerspruch zu einem zweiten Verbot auf einer anderen Kommunikationsebene liegt. Wenn dann in einem dritten Verbot dem Kinde das Verlassen der Konfliktsituation verboten wird, bleibt ihm als einziger Ausweg oft nur noch der psychische Zusammenbruch (Krappmann, 1971, b.).

Rollendistanz, Empathie und Ambiguitätstoleranz sind also jene Fähigkeiten, die es dem Individuum ermöglichen, seine Ich-Identität dem Interaktionspartner zu präsentieren und sie auch aufrechtzuerhalten. Ein Kind muss deshalb diese Fähigkeiten erlernen, weil selbst die perfektesten Sozialisationsagenten es nicht so auf bestimmte Interaktionssituationen vorbereiten können, dass es später nur noch auf früher gelernte Verhaltensweisen zurückgreifen könnte.

Abschliessend sei noch kurz auf die Bedeutung der Sprache im Interaktionsprozess hingewiesen. Sie erfüllt drei Funktionen. Erstens übersetzt sie die individuellen Erwartungen der Interaktionspartner, zweitens dient sie als Instrument der Konfliktlösung und drittens nuanciert sie die Antworten, etwa durch besondere Betonung etc. Hier wird nochmals ersichtlich, wie wichtig eine differenzierte Verfügung über die Sprache nicht nur für die kognitive, sondern auch für die soziale Entwicklung ist.

2.5.4 Sozialisation als soziales Lernen

Die Tatsache, dass soziales Verhalten zum grössten Teil erlernt ist, ist heute unbestritten. Die Frage hingegen, welche Lerntheorien zur Erklärung des sozialen Verhaltens am besten herangezogen werden, ist umstritten. Ein Grund dafür dürfte in der Komplexität sozialen Verhaltens liegen. Unter sozialem Lernen soll im folgenden das Lernen sozialen Verhaltens verstanden werden, nicht etwa rein kognitives Lernen im sozialen Verband (Schulklasse etc.).

Wie jedes Lernen ist auch soziales Lernen motiviert. Vor allem in den ersten Lebensjahren spielen dabei emotive Faktoren eine zentrale Rolle. Und wie bei jedem Lernen sind auch beim sozialen Lernen kognitive Prozesse beteiligt, die ihrerseits wieder von der Funktionstüchtigkeit des Grosshirnes, von Reifeprozessen und früheren Lernprozessen abhängen.

Soziales Lernen spielt sich in einem sozialen Kontext ab - in der Familie, in der Schule, in der Spielgruppe usw. - und ist deshalb soziokulturell mitbedingt. Was gelernt wird, hängt einerseits von den übergreifenden gesellschaftlichen Normen, andererseits von den spezifischen Normen der jeweiligen Bezugsgruppe ab. Dabei können die gelernten Verhaltensweisen für die Gesellschaft, die Gruppe und das Individuum je verschiedene Funktionen haben.

Jones / Gerard (1967) sind der Auffassung, dass Sozialisation nur deshalb möglich ist, weil das Kind in sehr vieler Hinsicht von seinen Eltern abhängig ist. Aus dieser kindlichen Abhängigkeit ('dependency condition') ergibt sich für die Eltern die Möglichkeit, das Verhalten des Kindes durch das Vorenthalten oder Gewähren von materiellen, affektiven, kognitiven und sozialen Gütern zu beeinflussen. Das Kind steht in sogenannter Effekt-Abhängigkeit ('effect dependency'), d.h., es ist bezüglich Nahrung, Kleidung, Schutz, Geborgenheit, Liebe etc. von den Eltern abhängig. Neben der Effekt-Abhängigkeit gibt es auch eine Informations-Abhängigkeit ('information dependency'), die sich aus dem anfänglichen Nichtwissen des Kindes und seinem Wunsch nach Wissen und Verstehen ergibt (Jones / Gerard, 1967). Die meisten Theorien sozialen Lernens greifen in irgendeiner Form auf diese grundlegende Abhängigkeit des Kindes zurück, wenn sie die Internalisation von Werten, die Identifikation mit Vorbildern, die Entwicklung von Hemmungen und Impulskontrollen beschreiben und erklären wollen.

2.5.4.1 Soziales Lernen durch Imitation

Weil das Erlernen neuer Verhaltensweisen weder durch das Prinzip der klassischen noch der instrumentellen Konditionierung erklärt werden kann - in beiden Fällen müsste die neue Verhaltensweise bereits vorhanden sein, damit sie entweder mit einem Reiz gekoppelt oder aber verstärkt werden kann -, wird oft auf das Lernen durch Nachahmung, durch Imitation, zurückgegriffen. Nach Bandura / Walters liegt Imitation dann vor, "wenn ein Individuum als Folge der Beobachtung anderer neue Verhaltensweisen zeigt oder schon bestehende Verhaltensweisen ändert" (Sextl / Korte, 1969, S. 188).

Miller / Dollard setzen für das Lernen durch Imitation verschiedene kognitive Fähigkeiten voraus. So muss der Imitator zwischen relevanten und irrelevanten Vorbildern oder Modellen unterscheiden können. Weiter muss der Imitator den Vorteil des Imitierens gegenüber anderen Verhaltensweisen antizipieren können. Denn gerade darin liegt ein Hauptmotiv des Imitierens. Der Imitator erhofft sich durch das Imitieren des Modells den gleichen Gewinn oder Vorteil, den das Modell durch sein Verhalten erreicht. Schliesslich muss der Imitator die ursprüngliche Situation und den ursprünglichen Ablauf auf neue Situationen generalisieren können (Marmet, 1968).

Zahlreiche Forschungen haben sich mit den Bedingungen befasst, unter denen imitierendes Verhalten bevorzugt auftritt. Wenn das imitierte Verhalten durch erwünschte Konsequenzen direkt verstärkt wird, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit weiterer imitierender Verhaltensweisen. Aber bereits die Belohnung des Modells, sogenannte 'stellvertretende Verstärkung' ('vicarious reinforcement'), fördert Imitationsverhalten. Unter stellvertretender Verstärkung wird der Sachverhalt verstanden, dass eine Verstärkung, die das Modell erhält, gleichzeitig auch eine Verstärkung für den das Modell Imitierenden ist. Hier ist aber darauf hinzuweisen, dass die Partizipation an einer Verstärkung, die ein anderer erhält, eine Identifikation mit diesem anderen voraussetzt. Weiter hat es sich gezeigt, dass ein höherer sozialer Status des Modells die Imitationsbereitschaft erhöht. Schliesslich werden freund-

liche Modelle eher imitiert als unpersönliche, neutrale Modelle. Aber auch die Persönlichkeit des Imitierenden ist von Bedeutung. Kinder mit geringem Selbstvertrauen neigen vor allem zur Nachahmung erfolgreicher Modelle, unabhängige Kinder imitieren weniger häufig als abhängige. Die Beeinflussbarkeit durch ein Modell hängt sodann vom emotionalen Zustand des Imitierenden ab. Es hat sich gezeigt, dass ein mittlerer Grad von Erregung optimal zu sein scheint (Sixtl / Korte, 1969).

Bandura hat sich in zahlreichen Untersuchungen mit der Imitation u.a. von aggressiven Verhaltensweisen befasst. Es hat sich gezeigt, dass die Aggressivität von Modellen nicht nur dann nachgeahmt wird, wenn das Modell durch seine Aggressivität zum Erfolg kommt, sondern auch dann, wenn das Modell Misserfolg erleidet. Daraus kann geschlossen werden, dass das aggressive Modell schon allein wegen seiner Aktivität nachgeahmt wird. Die Tatsache, dass sich aggressive Modelle heute sehr häufig in Filmen und im Fernsehen finden, weist auf die grosse Bedeutung der Massenmedien im Zusammenhang mit der kindlichen Sozialisation hin. Interessanterweise spielt der Realitätsgrad des aggressiven Geschehens nur eine sekundäre Rolle. So haben Kinder auch aggressive Tiermodelle aus Zeichentrickfilmen nachgeahmt (Oerter, 1972).

Es ist bereits erwähnt worden, dass Nachahmung unter Umständen die Identifikation mit dem Modell voraussetzt. Nach Bandura liegt der geringste Grad an Identifikation dann vor, wenn trotz genereller Ablehnung des Modelles bestimmte Verhaltenszüge nachgeahmt werden. Wenn der Imitierende nicht nur das Verhalten als solches imitiert, sondern auch die Motive des Modelles übernimmt, dann liegt ein stärkerer Grad an Identifikation vor. Dient die ganze Persönlichkeitsstruktur des Modelles als Vorbild, dann muss der stärkste Grad an Identifikation angenommen werden.

Zum zeitlichen Auftreten von Nachahmung ist zu bemerken, dass eine Nachahmung desto später gelingt, je höhere kognitive Leistungen sie voraussetzt.

Die Frage nach der Motivation von Nachahmung ist noch weitgehend ungeklärt. Oerter (1972) weist darauf hin, dass mit der Annahme eines Nachahmungstriebes nicht viel erreicht wird. Viele Nachahmungsverhaltensweisen dürften instrumentell bedingt sein, d.h. das nachgeahmte Verhalten dient zur Befriedigung eines eigenen Bedürfnisses oder Wunsches.

Schliesslich ist noch darauf hinzuweisen, dass das heranwachsende Kind nicht einfach wahllos nachahmen darf, sondern lernen muss, welche Modelle es nachahmen darf und soll, welche Modelle es nicht nachahmen darf und unter Umständen, welche Verhaltensformen des gleichen Modelles es nachahmen darf und welche nicht.

2.5.4.2 Soziales Lernen durch Identifikation

Auf die zentrale Bedeutung der Identifikation aus psychoanalytischer Sicht wurde bereits hingewiesen. Psychoanalytische Vorstellungen wurden von zahlreichen Sozialpsychologen übernommen. So hat Sears versucht, die psychoanalytische Theorie der Identifikation in die Verhaltensforschung zu übertragen. Der Identifikationsprozess vollzieht sich in drei Stufen. Auf der ersten Stufe entwickelt das Kind nach Sears im Kontakt mit der Mutter einen Abhängigkeitstrieb, wobei das affektive Klima sehr wichtig ist. Auf der zweiten Stufe ahmt das Kind die Mutter nach und erhält dadurch Belohnung, etwa in Form von Liebe und Anerkennung. Auf der dritten Stufe erlebt das Kind die Nachahmung als solche bereits als befriedigend, eine äussere Belohnung ist nicht mehr erforderlich. Als Folge der Identifikation entwickelt das Kind eine stabile Gewohnheit zu imitieren, andererseits erwirbt es sich ein sekundäres Motivationssystem, das 'das Handeln wie die Mutter' als eine befriedigende Reaktion erscheinen lässt (Fend, 1969).

Jones / Gerard (1967) verwenden den Begriff 'Identifikation', um damit den Prozess zu bezeichnen, durch den eine Person die Attribute einer anderen Person internalisiert. Im Anschluss an Mowrer weisen sie darauf hin, dass es verschiedene Identifikationsmöglichkeiten gibt. Die sogenannte 'entwicklungsbedingte Identifikation'

entsteht aus den Verstärkungserfahrungen des Kindes. Weil die Mutter oft mit Belohnung und Bedürfnisreduktion assoziiert wird, erwirbt sie für das Kind die Eigenschaften eines sekundären Verstärkers. Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, dass die Stärke der Identifikation mit dem Ausmass an liebesorientierten Disziplinierungsformen zusammenhängt. Je liebesorientierter die Eltern ihr Kind erziehen - also etwa als mögliche Strafe Liebesverlust androhen -, desto stärker die Identifikation. Die liebesorientierte Disziplinierung involviert also die Manipulation von Zuneigung, demgegenüber handelt es sich bei der nicht-liebesorientierten Disziplinierung um physische Bestrafung des Kindes oder um seine Beschämung. Beides ist der Identifikation abträglich. Die entwicklungsbedingte Identifikation steht auch in einem engen Zusammenhang mit der Entwicklung von Schuldgefühlen. Jones / Gerard (1967) stellen die Hypothese auf, dass die Fähigkeit, Schuldgefühle zu entwickeln, das Endprodukt einer Kette ist, die von liebesorientierter Disziplinierung über die starke Identifikation mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil eben zu dieser Fähigkeit führt.

Die andere grundlegende Identifikation wäre die sogenannte 'defensive identification', die im Anschluss an Anna Freud auch 'Identifikation mit dem Aggressor' genannt wird. Es kann beobachtet werden, dass Kinder das aggressive Verhalten jener Personen nachahmen, die sich ihnen gegenüber aggressiv verhielten. Nach einer Theorie von Musson / Distler / Maccoby (Jones / Gerard, 1967) identifizieren sich Kinder mit dem Aggressor, weil sie dadurch dessen soziale Macht, die sie ja am eigenen Leibe erfahren haben, zu übernehmen trachten. Nach einer anderen, von Whiting (Jones / Gerard, 1967) vertretenen Theorie kommt die Identifikation mit dem Aggressor deswegen zustande, weil das Kind dessen Status beneidet, der darin besteht, dass er jene Güter gewähren oder zurückhalten kann, auf die das Kind angewiesen ist. Je mehr es den Status eines Erwachsenen beneidet, desto mehr wird es heimlich dessen Rolle praktizieren, d.h. etwa, es wird sich in der Phantasie als die beneidete Person erleben, die die von ihm geschätzten Güter kontrolliert. Bandura / Walters (Jones / Gerard, 1967) äussern dieser Auffassung von Identifikation gegenüber beträchtliche Skepsis. Sie sind der Meinung, dass die Kinder die Aggression Erwachsener übernehmen, weil sie ihnen als Instrument zur Erreichung eines Zieles dienlich scheint. Ein Schüler, der in einer autoritär geführten Klasse Aufsicht hält, verhält sich deswegen ähnlich autoritär wie der Lehrer, weil er dadurch eine Situation zu vermeiden sucht, die eine Klassen-Strafe zur Folge hätte. An diesem Beispiel lässt sich m.E. aber auch die These der sozialen Macht und jene des Status-Neides illustrieren. Dennoch hat die Erklärung Bandura / Walters viel für sich. Denn es darf nicht vergessen werden, dass aggressives Verhalten eines Erwachsenen einem Kind gegenüber meistens Erfolg hat und vom Kind - mehr oder weniger schmerzlich - als solcher erkannt und erlebt wird. Es wird deswegen dazu neigen, sich in ähnlichen Situationen mit jenem aggressiven Verhalten durchzusetzen, dessen erfolgreiche Wirkung es am eigenen Leibe erfahren hat.

2.5.4.3 Internalisation als das Ergebnis von Imitation und Identifikation

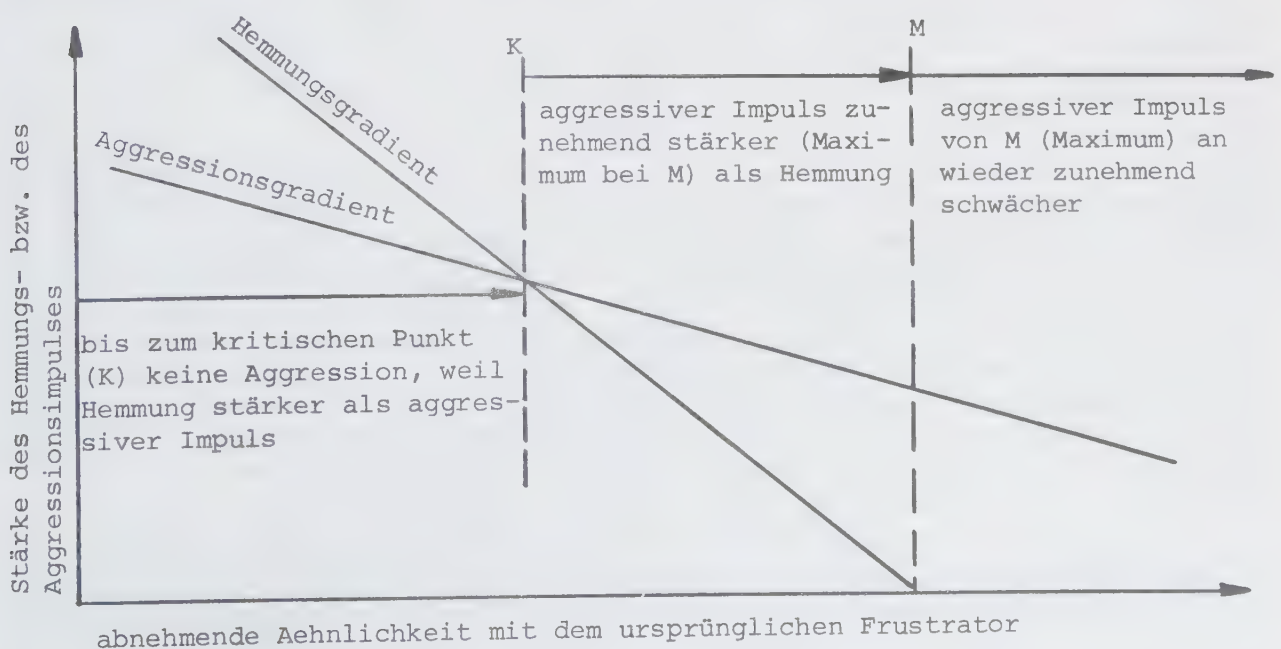
Die Prozesse der Imitation und Identifikation können so gegeneinander abgegrenzt werden, dass sich das Kind beim Imitieren eines Modelles nicht auf die mehr oder weniger vollständige Uebernahme dessen Persönlichkeitsstruktur festlegen muss, wie das bei der Identifikation der Fall ist. Imitation und vor allem Identifikation führen zur Internalisation von Werten und Einstellungen. Der wichtigste Aspekt der Internalisation liegt darin, dass eben diese Einstellungen und Werte sowie entsprechende Verhaltensformen mit der affektiven und motivationalen Struktur der Persönlichkeit verknüpft werden, sodass sie nach der Internalisation das Verhalten des Kindes entsprechend steuern (Haseloff / Jorswieck, 1970). Je ausgeprägter diese 'Innenleitung' (Riesman, 1958) ist, desto mehr sind äussere Kontrollen und Sanktionen überflüssig, weil jede Uebertretung internalisierter Normen unangenehme affektive Reaktionen (Schuldgefühle) hervorruft. Internalisierte Normen werden auf solche Situationen generalisiert, in denen das Kind nie kontrolliert worden ist.

2.5.4.4 Behavioristische Ansätze des sozialen Lernens

Behavioristische Ansätze des sozialen Lernens betonen, dass neue Verhaltensformen entweder durch Verstärkung oder aber durch Konditionierung erworben werden. Beim Lernen von Techniken und Fertigkeiten kognitiver oder sozialer Art sind nach Trasler die Prinzipien des Problemlösens und das Prinzip der Belohnung und Bestrafung von Bedeutung. Emotionale Reaktionen werden demgegenüber durch Konditionierung, etwa durch Assoziation eines angenehmen oder unangenehmen Affektes mit einem bestimmten Impuls, erworben. Es sei hier an das bereits erwähnte Experiment Watsons mit dem kleinen Albert hingewiesen (vgl. S. 38). In diesem Zusammenhang ist auf die Bedeutung des kognitiven Lernens für die Sozialisation hinzuweisen. Solange ein Kind eine Situation nicht versteht, können seine affektiven Reaktionen nicht wirkungsvoll und stabil werden. So wird ein Kind erst dann Schuldgefühle erleben, wenn es erkennen kann, dass etwa das von ihm zerstörte Spielzeug seines Bruders eben seinem Bruder gehört und dass es durch seine Handlung ihm Schaden zugefügt hat. Neue, vor allem komplexe Verhaltensformen werden in der Regel auf dem Wege der sukzessiven Annäherung an das Endverhalten erworben. Jene Teilverhaltensweisen, die auf dem Weg zum gewünschten Endverhalten notwendig sind, werden verstärkt, die unerwünschten Teilverhaltensweisen durch Nichtbeachtung oder durch Bestrafung ausgelöscht. Hier ergibt sich aber die bereits erwähnte Schwierigkeit, dass nämlich die zum Endverhalten führenden Teilverhaltensweisen bereits vorhanden sein müssen, damit sie überhaupt verstärkt werden können. Grundlegend neue Verhaltensmuster können so nicht gelernt werden, es entstehen höchstens neue Kombinationen bereits vorhandener Verhaltensmuster (Fend, 1969).

Es hat sich gezeigt, dass ein Verhaltensmuster desto resistenter gegen Extinktion ist, je unregelmässiger es verstärkt worden ist und wird. Die Komplexität der sozialen Beziehungen führt in der Regel zu einer solchen unregelmässigen Verstärkung. Aus diesem Grunde ist es oft unmöglich, gewohnheitsmässige Verhaltensmuster abzubauen, weil es sehr schwierig ist, alle möglichen Verstärker zu kontrollieren, selbst wenn man sie kennen würde.

Konditionierte Vermeidungsreaktionen (etwa Angst) sind sehr resistent gegen Extinktion. Sie können so als Impulskontrolle wirksam werden. Wie Miller (Jones / Gerard, 1967) gezeigt hat, besteht zwischen Impulsstärke und Impulshemmung eine komplexe Beziehung, die in der untenstehenden Graphik am Beispiel eines Aggressionsimpulses illustriert ist. Angenommen, ein Knabe wird von seinem Vater bestraft. Er wird nun seinen Aerger nicht am mächtigen Vater abreagieren können, die entsprechende Hemmung (etwa negative frühere Erfahrungen) ist stärker als die aggressiven Impulse.



Hat dieser Knabe nun einen Bruder, so kann sich die Aggression auf ihn verschieben. Je weniger Macht (Körperstärke, Ansehen beim Vater etc.) dieser Bruder hat, desto unähnlicher ist er diesbezüglich dem Vater, dem die Aggression eigentlich gilt. Mit der abnehmenden Aehnlichkeit nimmt auch die Stärke des aggressiven Impulses diesem Ersatzobjekt gegenüber ab. Weil nun aber die Hemmung mit abnehmender Aehnlichkeit (d.h. mit abnehmender Macht, hier etwa Körperstärke) ebenfalls abnimmt, und zwar stärker als der aggressive Impuls, gibt es einen kritischen Punkt, bei dem die Hemmung faktisch wegfällt, der aggressive Impuls aber immer noch eine bestimmte Stärke hat. So kann es unter Umständen zu einer aggressiven Ersatzhandlung kommen. Selbst wenn man bedenkt, dass tatsächliches Verhalten auch noch von anderen Faktoren abhängig ist, die in diesem Modell nicht berücksichtigt werden, vermag es dennoch auf die Komplexität von Umwelt, Impuls und Impulshemmung hinzuweisen.

2.5.4.5 Strategien sozialen Handelns

Nach Steinert (1972) besteht der Sozialisationsprozess im Lernen von Verhaltensstrategien zur Bewältigung solcher Situationen, denen sich der Mensch in seinem Bemühen um ein physisches und psychisches Gleichgewicht gegenübergestellt sieht. Er ist der Auffassung, dass soziales Verhalten nicht primär aus Normen, Rollen, Sanktionen und ähnlichen interpersonalen Begriffen erklärt werden kann. Zur Erklärung von Verhaltensunterschieden müssen nach ihm Determinanten individueller Verhaltenskonsistenzen herangezogen werden, die sich in der individuellen, sozial mit determinierten Lerngeschichte finden. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach den Verhaltenseinheiten, die gelernt werden. "Ein direktes Lernen einzelner externer Verhaltensweisen anzunehmen, wie es die behavioristische Lerntheorie explizit oder implizit tut, erscheint deshalb abzulehnen, weil dabei die Frage der persönlichen Integration solcher Einzel-Verhaltensweisen ungelöst bleibt" (Steinert, 1972, S. 208). Gelernt werden nach Steinert nicht einzelne Verhaltensweisen, sondern Verhaltensstrategien, die einer bestimmten inneren und äusseren Situation zugeordnet sind. Eine bestimmte Strategie kann sich demnach in sehr unterschiedlichen Verhaltensweisen zeigen. Soziale Interaktion besteht demgemäss im Hervorbringen von Verhaltensweisen, die gemeinsames Element aller Beteiligten sind (Steinert, 1972).

Die einzelnen Strategien sind hierarchisch geordnet. Bei den Strategien höherer Ordnung unterscheidet Steinert defensive - Veränderung eigener Substrategien, was eine Änderung der eigenen Erwartungen voraussetzt - und initiative Strategien - Versuche, das erwünschte Verhalten des anderen herbeizuführen durch das Setzen neuer Normen. Nach Steinert (1972) kommt es aber nur dort zu einer Normierung von Verhaltensweisen, wo sich Situationen und Interaktionen wiederholen. Die Funktion der Normierung besteht dabei darin, Verhalten voraussehbar zu machen, damit die eigenen Strategien darauf eingestellt werden können.

Für das Individuum kann die Durchführbarkeit von Strategien zur Situationsbewältigung selbst zu einem Ziel werden. Analog zur sozialen Institutionalisierung spricht Steinert von der psychischen Institutionalisierung, deren Produkte in der Psychologie als Motive bezeichnet werden. Einen Spezialfall der psychischen Institutionalisierung stellt das Selbstbild dar. Das Darstellen eines bestimmten Selbstbildes ist eine der wirkungsvollsten Strategien zur Interaktionssteuerung, sofern die sich aus dem Selbstbild ergebende Situationsdefinition - durch Konsensus oder durch Machtausübung - durchgesetzt werden kann. Einmal aufgebaute Strategien, die bei der Herstellung des persönlichen Equilibriums erfolgreich waren, werden besonders dann durch die psychische Institutionalisierung beibehalten, wenn dem Handelnden wenige oder keine Alternativstrategien zur Verfügung stehen.

Steinert wendet sich dagegen, Werte und Normen als Quasi-Objekte aufzufassen, die in die Persönlichkeit aufgenommen werden. Werte sind vielmehr aus dem beobachtbaren Verhalten abstrahierbare Verhaltensregeln. "Der Handelnde selbst hat bestimmte Verhaltensstrategien, aus denen sich ein Wertsystem abstrahieren lässt. Ebenso

werden im Prozess der Sozialisation nicht 'Werte internalisiert', sondern bestimmte Verhaltensstrategien entwickelt, die von der Umwelt und vom Handelnden selbst als Ausdruck bestimmter Werthaltungen interpretiert und eventuell dementsprechend sanktioniert werden" (Steinert, 1972, S. 125). Aus diesen Überlegungen zieht Steinert den Schluss, dass Sozialisation nicht darin bestehen kann, dem Kind moralische Standards auf verbalem Niveau beizubringen, sondern darin, ihm Verhaltensstrategien zu vermitteln, die für es auch langfristig optimal sind.

2.5.4.6 Das Lernen von Normen und Werten

Normen und Werte - werden sie nun aufgefasst als Quasi-Objekte oder als Verhaltensregeln - werden erlernt. Wie und unter welchen Bedingungen sie erlernt werden, ist allerdings umstritten.

2.5.4.6.1 Normkonformes Verhalten und seine Motivation

Von Konformität wird dann gesprochen, wenn ein Individuum im Konflikt zwischen seinen eigenen Erwartungen und jenen der Gruppe dem Druck der Gruppe nachgibt und seine eigenen Erwartungen hintanstellt oder sogar aufgibt. Der Prozess der Konformitätsbildung ist in zahlreichen Experimenten untersucht worden, von denen sich eines bei Hofstätter (1971) beschrieben findet. Normkonformes Verhalten wird in der heutigen pluralistischen Gesellschaft dadurch erschwert, dass es verschiedene, miteinander konkurrierende Normensysteme gibt. Für das heranwachsende Kind wird die Situation dadurch noch komplizierter, dass es nicht zum vorneherein über die notwendigen kognitiven Fähigkeiten verfügt, verschiedene Normensysteme auseinanderzuhalten und im konkreten Fall sein Verhalten so einzurichten, dass kein von ihm nicht mehr zu bewältigender Normenkonflikt entsteht.

Normkonformes Verhalten kann nach Newcomb (Fend, 1969) einerseits dadurch motiviert sein, dass die mit der Norm verbundenen Sanktionen antizipiert werden und man sich diesen Sanktionen aussetzen oder nicht aussetzen will. Solches zweckrationales Handeln ohne jede innere Verpflichtung wird 'compliance' genannt. Andererseits kann sich jemand auch deswegen normkonform verhalten, weil er die entsprechenden Normen internalisiert hat und ihre Übertretung Schuldgefühle hervorruft oder zum Bewusstsein führt, gegen die das eigene Selbstbild konstituierenden Werte verstossen zu haben. Spiro (Fend, 1969) schlägt eine differenziertere Einteilung vor. Er unterscheidet eine extrinsische, also äusserliche Motivation (entspricht Newcombs 'compliance'), eine intrinsische, also innerliche Motivation sowie eine internalisierte Motivation. Wichtig ist nun der Sachverhalt der intrinsischen Motivation normkonformen Verhaltens. Es handelt sich dabei um den Fall, dass jemand Normen übernimmt, weil ihm dadurch die Befriedigung eigener Bedürfnisse möglich wird. Dahinter steht die Annahme, dass der Mensch bei Geburt eine Reihe angeborener Triebe und Bedürfnisse hat, die an sich durch sehr verschiedene Objekte und Verhaltensweisen befriedigt werden können. Die Gesellschaft bringt nun das Individuum im Sozialisationsprozess dazu, seine Triebe auf eine bestimmte Art und Weise zu befriedigen, nämlich so, dass sein Verhalten im Einklang mit gesellschaftlichen Normen steht. Nach Spiro werden dadurch, dass Normen und Ziele vorgeschrieben sind, die Triebe und Bedürfnisse nicht frustriert, sondern nur die Verhaltensweisen beschränkt, durch die sie befriedigt werden dürfen.

2.5.4.6.2 Zur Entwicklung des Gewissens und der Moral

Das Gewissen entspricht in etwa dem Über-Ich aus der psychoanalytischen Theorie. Sears versteht unter Gewissen internalisierte Kontrollen und Sanktionen (Fend,

1969). Beim Begriff 'Gewissen' handelt es sich um ein theoretisches Konstrukt, das aufgrund von Beobachtungen einer bestimmten Art von Verhaltenskontrolle geschaffen wurde. Widerstand gegen Versuchung, Schuldgefühle und Aussagen über das, was gut und böse ist, sind Indikatoren für das Vorhandensein von 'Gewissen'. Nach Sears korreliert ein stark ausgebildetes Gewissen mit einer liebesorientierten Disziplinierung, mit 'reasoning' (Erklären und Begründen von Normen) und mit einer affektiv warmen Beziehung zwischen Eltern und Kind. Jones / Gerard (1967) weisen darauf hin, dass die Fähigkeit, Bedürfnisaufschub (delay of gratification) zu ertragen, eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung des Gewissens ist. Kinder, die impulsiv ihren augenblicklichen Bedürfnissen nachgeben, müssen fast zwangsweise in Konflikt mit von den Eltern aufgestellten Normen geraten.

Hoffman unterscheidet drei verschiedene Gewissenstypen (Krappmann, 1971, b). Der externalisierte Gewissenstyp hat keine moralischen Normen internalisiert und richtet sich in seinem Urteil über Verhaltensweisen nach den zu erwartenden Konsequenzen. Der konventionelle Gewissenstyp hat die moralischen Normen internalisiert und bemüht sich, sie auf jeden Fall einzuhalten. Beim humanistischen Gewissenstyp sind die Normen zwar auch internalisiert, aber nicht so stark, dass bei ihrer Anwendung eine situationsbezogene Reflexion über die entsprechenden Auswirkungen auf die Interessen und Gefühle der Beteiligten nicht mehr möglich wäre.

Nach Piaget (1954) entwickelt sich die kindliche Moral in drei Stufen. Auf der ersten Stufe - etwa von 6-8 Jahren - beurteilt das Kind eine Tat nur nach deren Konsequenzen, die Absicht wird ausser acht gelassen. Falls der Aggressor nicht stärker ist, wird Gleiches mit Gleichem vergolten. Eine ungerechte Handlung nennt das Kind unrichtig. Diese Stufe nennt Piaget 'heteronome Moral des naiven Realismus' (vgl. S. 22 ff., wo darauf hingewiesen wurde, wie bestimmend in dieser Phase der kindliche Egozentrismus und Realismus für das gesamte Verhalten ist). Von da her ist es verständlich, dass ein Kind dieses Alters das unbeabsichtigte Fallenlassen von einigen Tellern als verwerflicher betrachtet als das absichtliche Zerbrechen eines einzigen Tellers. Auf der zweiten Stufe - etwa von 8-11 Jahren - geht die heteronome Moral in die autonome Moral über. Auf der dritten Stufe - etwa von 11-12 Jahren an - hat das Kind die sogenannte autonome Moral entwickelt. Bei der Beurteilung einer Tat berücksichtigt das Kind die Absicht des Täters, Irrtum wird von Lüge unterschieden, Gehorsam von Gerechtigkeit.

Wie in der Stufenlehre Piagets, so spielt auch in jener von Kohlberg (Oerter, 1972) die Kognition eine wichtige Rolle. Anschliessend an eigene Untersuchungen stellt er folgende Stufen der moralischen Entwicklung auf:

Vormoral	Typ 1: Orientierung an Strafe und Gehorsam. Die physischen Konsequenzen einer Handlung entscheiden über ihre Bewertung, die Konsequenzen seines Handelns für andere Menschen berücksichtigt das Kind nicht.
	Typ 2: Naiver instrumenteller Hedonismus. Eine Handlung ist dann gut, wenn sie die eigenen Bedürfnisse befriedigt.
Moral der konventionellen Rollenkonformität	Typ 3: 'Guter Junge - braves Mädchen Moral'. Das Kind versucht, gute Beziehungen zu anderen aufrechtzuerhalten, stereotypes Urteilen über das, was richtig oder falsch ist.
	Typ 4: 'Gesetz und Ordnung - Moral'. Orientierung an einer Autorität, an festen Regeln und an der Erhaltung der sozialen Ordnung, Pflichtbewusstsein.
Moral der selbstakzeptierten moralischen Prinzipien	Typ 5: Moral des Vertrags, der individuellen Rechte und der demokratisch akzeptierten Gesetze.
	Typ 6: Moral der individuellen Gewissensprinzipien. Was gut ist, wird durch das Gewissen in Übereinstimmung mit selbstgewählten ethischen Prinzipien bestimmt, die logisch erfasst werden können, universell gelten und konsistent sind.

Aronfreed (Fend, 1971) versucht, die Art der Orientierung an Normen und sozialen Anforderungen auf einem Kontinuum der internen versus externen Orientierung anzu-

ordnen. "Kriterium der Zuordnung ist die unterschiedliche kognitive Substanz der Orientierungen, das Ausmass der Abstraktion von konkreten externen Bezugspunkten und die Art, in der Konsequenzen der eigenen Handlungen bewertet werden" (Fend, 1971, S. 29). Fend konkretisiert Aronfreeds Vorschlag, indem er die einzelnen Stufen des Kohlberg'schen Modelles auf einem solchen Kontinuum anordnet. Bei den unteren Stufen würde es sich um externe, bei den oberen Stufen um zunehmend interne Orientierungen handeln. Im Mittelpunkt für die Zuordnung stehen dabei Bewertungsschemata der Konsequenzen der eigenen oder fremden Handlungen. Diese Bewertungsschemata bestehen einerseits aus affektiven Komponenten (Bewertung des affektiven Wertes einer Handlung für das Individuum), der sogenannten Valenzstruktur, andererseits aus kognitiven Komponenten (zur Begründung der Handlung).

2.5.5 Sozialisation in der Familie

Es ist in den letzten Kapiteln immer wieder deutlich geworden, dass die Familie eine ausserordentlich wichtige Funktion für die Sozialisation des Kindes hat. Es soll im folgenden auf einige weitere Aspekte der Familie eingegangen werden, insoweit sie für das Verständnis des Sozialisationsgeschehens von Bedeutung sind.

2.5.5.1 Soziologische Aspekte der Kleinfamilie

Die zentrale Bedeutung der Familie liegt in ihrer Vermittlungsfunktion zwischen dem Individuum und der weiteren Sozialstruktur. Die Familie ist die wichtigste instrumentelle Basis der Sozialstruktur, in der alle anderen Institutionen auf ihren Beitrag angewiesen sind. Das in der Familie erlernte soziale Verhalten wird zum Prototyp für ausserfamiliäres soziales Verhalten. Die Familie leistet in der Regel für die Gesellschaft folgendes: Reproduktion, physische Erhaltung der Familienmitglieder, soziale Platzierung des Kindes, Sozialisation und Ausüben von sozialer Kontrolle (Goode, 1971). Die Familie ist verantwortlich für den Sozialisationsprozess, in dem die Heranwachsenden dazu gebracht werden müssen, jene Aufgaben übernehmen zu wollen, die erfüllt werden müssen, soll die Gesellschaft weiter bestehen. Eine dieser Aufgaben liegt darin, dass die Heranwachsenden bereit sind, die nächstfolgende Generation auch wieder zu sozialisieren. Dadurch, dass ein Kind (legitim) zu einer Familie gehört, ist die Zuordnung der Sozialisationspflicht geregelt.

Es ist bereits mehrfach auf die grosse Bedeutung einer dauerhaften Beziehung zwischen dem Kind und zumindest einem Elternteil, meistens der Mutter, hingewiesen worden. Ohne ein Minimum an Konsistenz und Stabilität ist Sozialisation nicht ausreichend möglich. "Da die naturhaft bedingte Schwäche des Kindes einen Mangel an Verfügbarkeit sowohl über sich selbst als auch über Elemente der Umwelt bedeutet, besitzen sie nichts, was sie in ein Austauschverhältnis mit anderen einbringen könnten, nicht einmal sich selbst. Unter diesen Bedingungen entsteht das Problem, auf welche Weise die Motivation eines Erwachsenen, Kinder dauerhaft zu pflegen, vergütet werden soll" (Neidhardt, 1973, S. 207). Ein Ausgleich besteht nach Neidhardt in der Dankbarkeitsschuld des Kindes und der daraus resultierenden Gehorsamsbereitschaft, die für den Erwachsenen Herrschaftsbefugnisse zur Folge hat. Weil aber dieser Ausgleich offensichtlich ungenügend ist, bedarf es gesellschaftlicher Normen, welche die für das heranwachsende Kind notwendigen Leistungen der Dauerpflegeperson als moralische Verpflichtung festlegen. Die Gratifikation ergibt sich dann aus den positiven Sanktionen, die mit der Uebernahme der entsprechenden Normen verbunden sind. Die Verpflichtung der Mutter als Dauerpflegeperson ist aus biologischen Gründen stark prädestiniert. Sie kann aber die entsprechenden Verpflichtungen nur dann erfüllen, wenn sie materiell und sozial unterstützt wird.

Das wird möglich durch die Gründung der Kernfamilie, also durch das Engagement eines Vaters, der für die wirtschaftliche und soziale Sicherheit der Mutter-Kind-Beziehung verantwortlich ist. So ergibt sich die Stabilität der Mutter-Kind-Beziehung aus der Institutionalisierung der Kernfamilie, die heute in der Regel die Kleinfamilie ist (Neidhardt, 1973).

Auf den Ansatz Parsons', der den Zusammenhang zwischen der familiären Rollenstruktur und der Sozialisation des Kindes begrifflich zu fassen versuchte, ist bereits eingegangen worden (S. 63 ff.). Die sozialen Beziehungen in der Familie können nach Bernstein (1970) person-orientiert oder positions-orientiert sein. In der person-orientierten Familie spielen die persönlichen Eigenschaften der Familienmitglieder eine grössere Rolle als positionale Rollenvorschriften. Durch die weniger strikte Rollentrennung bleibt jedem Mitglied ein relativ grosser Entscheidungsspielraum. Persönliche Entscheidungen können diskutiert werden, wobei die sprachliche Kommunikation eine grosse Bedeutung erhält. In dauernden Interaktions- und Rückkoppelungsprozessen werden die Intentionen einander angeglichen. Spannungen können in der person-orientierten Familie leichter entstehen als in der positions-orientierten, sie werden aber höchstens im Notfall durch das bestehende Machtgefälle, also mit dem Hinweis auf normkonformes Verhalten und entsprechende Sanktionen, entschieden. In der Regel werden Konflikte dadurch gelöst, dass auf verbaler Ebene an die Mitglieder appelliert wird, zu Reflexion und Antizipation aufgefordert wird. Die Eltern versuchen so etwa, dem Kind die Verantwortung für sein Handeln klarzumachen. Nach Bernstein (1970) gehört zu dieser Art von sozialer Kontrolle auch das Hervorrufen von Schuldgefühlen.

In der status-orientierten Familie ist der Entscheidungsprozess nicht eine Funktion der Person, sondern des Status oder der Position. Es besteht hier eine strikte Rollentrennung und damit auch eine formale Abgrenzung des den Mitgliedern zur Verfügung stehenden Entscheidungsspielraumes. Kompetenzfragen führen hier nicht zu einer Diskussion, sondern zu einem Zuständigkeitsstreit, der durch die grössere Macht entschieden wird. Rückkoppelungsprozesse der beschriebenen Art sind eher die Ausnahme. Die soziale Kontrolle ist im Gegensatz zur person-orientierten Familie unilateral, d.h. die Eltern beeinflussen ihre Kinder in weit stärkerem Ausmass als die Kinder ihre Eltern. Stärker als in der person-orientierten Familie nimmt hier auch mit zunehmendem Alter die Beeinflussung der Heranwachsenden durch die Eltern ab zugunsten einer zunehmenden Beeinflussung durch die Normen der Gruppe der Gleichaltrigen.

Bernstein (1970) nimmt an, dass diese beiden Arten von sozialen Beziehungen verschiedene Voraussetzungen für die Sprachentwicklung bieten. Vereinfacht ausgedrückt finden sich in der positions- oder status-orientierten Familie, die weit häufiger in der Unterschicht vertreten ist, sogenannte restringierte Sprechweisen. Da die gegenseitigen Erwartungen hier viel stärker an die Position gebunden sind, ist eine differenzierte, die Interaktion steuernde Sprache weniger nötig. In der person-orientierten Familie hingegen, die sich weit häufiger in der Mittelschicht findet, ist eine differenzierte, oder wie Bernstein sagt, eine elaborierte Sprechweise eine notwendige Voraussetzung für das Zustandekommen der bereits erwähnten Rückkoppelungsprozesse, die ihrerseits wiederum den Verhaltensspielraum des Individuums bestimmen. Die Art des Sprechens kann also als eine Funktion der sozialen Beziehungen verstanden werden (vgl. dazu S. 33 ff.).

In der person-orientierten Familie werden Gefühle und Emotionen in weit stärkerem Ausmass über den verbalen Kanal vermittelt. Sie sind deswegen weniger spontan, aber dafür auch eher einer Reflexion zugänglich. In der status-orientierten Familie hingegen werden die Gefühle und Emotionen hauptsächlich über extraverbale Kanäle entwickelt. Sie sind spontaner, dafür aber weniger einer Reflexion zugänglich.

Wenn man der Auffassung zustimmt, dass das Ausmass an interner Verhaltenskontrolle entscheidend von der Verfügung über ein differenziertes Sprachsystem abhängt, dann ist es verständlich, dass Kinder aus status-orientierten Familien in ihrem normkonformen Verhalten sehr stark situationsgebunden sind und 'compliance' eine grosse Rolle spielt. Kinder aus person-orientierten Familien zeigen demgegenüber ein höhe-

res Ausmass an interner Kontrolle, wobei Begründen und Verallgemeinern einer Verhaltensregel auf andere soziale Kontexte üblich ist (Fend, 1969).

2.5.5.2 Wertorientierungen und Erziehungsstile

Eltern richten sich in ihren Sozialisationsbemühungen mehr oder weniger bewusst nach bestimmten Werten und Vorstellungen über das, was als Ziel erreicht werden soll und wie es erreicht werden kann. Diese Wertorientierungen können dabei typisch für eine ganze Kultur sein, also schichtenübergreifend, oder aber schichtspezifisch, also typisch für ein bestimmtes, subkulturelles Milieu sein.

Aus zweierlei Gründen ist es notwendig, sich mit den Wertorientierungen und Erziehungsstilen der Eltern zu befassen. Erstens einmal werden jene Werte, nach denen sich die Eltern im Sozialisationsprozess richten, von den Kindern eben im Verlauf dieses Prozesses mehr oder weniger stark internalisiert. Damit bestimmen sie aber über ihr weiteres Lebensschicksal als fundamentale Dispositionen mit, so etwa haben sie einen nachhaltigen Einfluss auf die Einstellung zur Schule. Zweitens konstituieren die Eltern, indem sie sich nach bestimmten Werten richten und diese gemäss ihrer eigenen Lebensgeschichte in konkretes erzieherisches Verhalten umsetzen, ein bestimmtes affektives Klima innerhalb der Familie, das die Persönlichkeitsentwicklung als Hintergrund der verschiedenen Lernprozesse beeinflusst.

Wie bereits erwähnt, können Wertorientierungen von Kultur zu Kultur verschieden sein. Für die BRD und die USA ergaben sich auf die Frage, worauf man in der Erziehung eines sechsjährigen Kindes besonders achten sollte folgende Unterschiede in der Rangreihe der als bedeutsam bewerteten Erziehungsziele (Grauer, 1971, b):

Rangreihe in der BRD (in Klammern der entsprechende Rang in den USA)

1. Gehorsam (5)
2. Ehrlichkeit (21)
3. gutes Lernen
4. Ordnung (23)
5. Hilfsbereitschaft (-)
6. Reinlichkeit (24)

Rangreihe in den USA (in Klammern der entsprechende Rang in der BRD)

1. Verträglichkeit (7)
2. Respekt für andere (5)
3. liebevolles Verhalten (-)
4. Selbstvertrauen (16)
5. Gehorsam (1)
6. religiöse Verhaltensweisen (-)

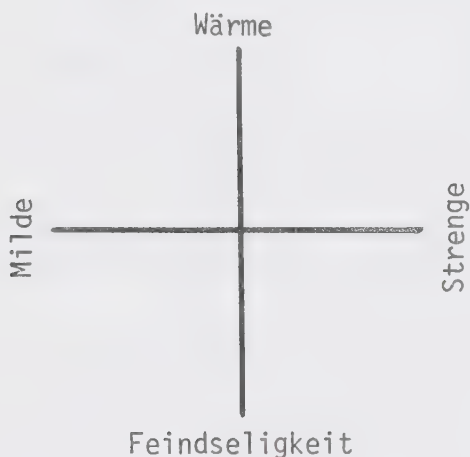
Während sich die deutschen Eltern hauptsächlich auf individuelle Tüchtigkeit, Fleiss und Anstand, Gehorsam und Ehrlichkeit beziehen, scheint in den USA das Ziel in weit stärkerem Ausmass im Hervorbringen von integrativen sozialen Verhaltensweisen und Einstellungen zu liegen.

Kohn hat als einer der ersten auf schichtenspezifische Unterschiede in den Wertorientierungen der Eltern hingewiesen. Mütter aus der Mittelschicht erachten Selbstbeherrschung, überlegtes, selbständiges Handeln, Zufriedenheit und Wissbegierde als zentrale Erziehungsziele (Grauer, 1971, b). Unterschicht-Mütter achten demgegenüber vor allem auf Gehorsam, Sauberkeit und adrette Erscheinung. Das Kind, das vorgezeigt werden kann, wird höher eingeschätzt als das phantasievolle, wissbegierige Kind. In der Mittelschicht finden sich nur sehr geringe geschlechtsspezifische Unterschiede. Unterschicht-Mütter hingegen unterscheiden deutlich zwischen den Geschlechtern. Sie sind geneigt, bei den Knaben Zuverlässigkeit und Ehrgeiz höher zu bewerten, während bei den Mädchen adrettes Aussehen, anständiges Benehmen und Zufriedenheit in den Vordergrund tritt. Zur Begründung der schichtenspezifischen Unterschiede stellt Kohn u.a. die Hypothese auf, dass die Eltern in der Erziehung jeweils darauf besonderen Wert legen, was für ein erfolgreiches Bewältigen der Aufgaben und Probleme aus dem eigenen beruflichen Erfahrungshorizont wichtig ist. Die typische berufliche Situation der Mittelschicht erfordert Selbstverantwortlichkeit, Initiative und einen stärkeren Umgang mit Ideen und mit Menschen als mit Sachen. In den Unterschichtberufen ist der Arbeitsverlauf viel stärker überwacht und standardisiert, Initiative, Selbstverantwortlichkeit und Entscheidungsfähigkeit sind be-

deutend weniger wichtig als in Mittelschichtberufen. "Es ist anzunehmen, dass die spezifischen beruflichen Erfahrungen die Unterschiede zwischen den Erziehungswerten der Eltern der Mittelschicht und der Unterschicht weitgehend erklären können. Diese Erfahrungen werden im Laufe der Zeit so dominant, dass sie nicht mehr als unmittelbar an die Berufssituation gebunden, sondern als notwendige Qualitäten erlebt werden, die es den Kindern weiterzuvermitteln gilt, damit auch diese sich im Leben behaupten können" (Grauer, 1971, b, S. 45).

Nach Bronfenbrenner konnten in den letzten 30-40 Jahren tiefgreifende Wandlungen in der Erziehungspraxis amerikanischer Eltern festgestellt werden, wobei sich die Unterschichtnormen in Richtung Mittelschichtnormen verändert haben sollen, sodass die schichtenspezifischen Unterschiede nicht mehr so gravierend wie früher sind. Solche Wandlungen zeigen sich etwa in einer grösseren Nachgiebigkeit gegenüber den vom Kind gezeigten Bedürfnissen und Wünschen, und zwar in Bereichen der Sauberkeitserziehung, der Abhängigkeit, der Sexualität, der Aggressivität und der Bewegungsfreiheit etc. (Mollenhauer, 1971).

Faktorenanalytische Untersuchungen zum elterlichen Erziehungsverhalten haben einige wenige Grunddimensionen hervortreten lassen. Stellvertretend auch für andere Ansätze sei hier jener von Becker (Fend, 1969) näher beschrieben. Becker definiert die beiden Hauptdimensionen wie folgt (vgl. dazu die untenstehende Abbildung): Die



erste Dimension bezieht sich auf das Ausmass und die Art der affektiven Zuwendung, die beiden Pole sind 'affektive Wärme' (warmth) und 'affektive Distanz, Feindseligkeit' (hostility). Affektive Wärme zeichnet sich aus durch ein akzeptierendes Verhalten, durch eine gefühlsbetonte, verstehende, kindzentrierte (child-centered) Einstellung, durch häufiges Verwenden von Lob, durch positive Reaktionen auf Abhängigkeitsverhalten des Kindes, durch häufiges Begründen von Anordnungen (reasoning) und durch seltene physische Bestrafung. Affektive Feindseligkeit zeichnet sich durch die entsprechenden gegenteiligen Verhaltensformen aus, also durch ein ablehnendes, distanzierendes Verhalten, durch eine wenig gefühlsbetonte und kindzentrierte Einstellung, durch häufige Kritik und seltenes Lob, durch ne-

gative Reaktionen auf Abhängigkeitsverhalten des Kindes, durch fehlendes Begründen von Anordnungen und durch häufiges physisches Strafen.

Die zweite Dimension bezieht sich auf das Ausmass an Kontrolle, die beiden Pole sind 'Strenge' (restrictiveness) und 'Milde' (permissiveness). Milde (Gewährenlassen, Autonomie) zeichnet sich aus durch das Fehlen von (unnötigen) Restriktionen, durch eine flexible und eher nachgiebige Haltung gegenüber kindlichen Impulsen und in bezug auf Gehorsam, Ordentlichkeit, Sauberkeit etc. 'Strenge' (Einschränkung) zeichnet sich demgegenüber aus durch viele Restriktionen, durch ein striktes Beharren auf bestimmten Anforderungen bezüglich Gehorsam, Reinlichkeit, Ordnung etc. und durch eine intolerante, wenig flexible Haltung gegenüber kindlichen Impulsen wie Aggression, Lärm, Herumtoben, Sexualität etc.

Becker hat noch eine dritte Dimension unterschieden mit den beiden Polen 'ängstlich-emotionale Beteiligung' - zeigt sich in einem übermässigen Schutz und Umsorgen des Kindes - und 'ruhige Distanz' - zeigt sich in einer ausgeglichenen emotionalen Beteiligung, einem dem kindlichen Entwicklungsstand angemessenen Umsorgen. Das erzieherische Verhalten der Eltern kann anhand dieses Modelles klassifiziert werden, indem der jeweilige Ausprägungsgrad dieses Verhaltens auf den drei Grunddimensionen angegeben wird. Je nach Lokalisierung auf den beiden Hauptdimensionen unterscheidet man bestimmte Erziehungsstile. Autoritäres oder autokratisches Erziehungsverhalten ist etwa gekennzeichnet durch ein hohes Mass an Strenge und ein mittleres bis hohes Mass an affektiver Distanz. Ein integratives Erziehungsverhalten ist demgegenüber gekennzeichnet durch ein hohes Mass an Wärme und einem middle-

ren bis hohen Mass an Milde. Solche Klassifizierungen können selbstverständlich auch auf das Erziehungsverhalten von Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen / Lehrer angewendet werden.

Zahlreiche empirische Untersuchungen befassen sich mit den Auswirkungen des Erziehungsstils auf das Verhalten und die Persönlichkeitsstruktur des Kindes. Ein strenges und einschränkendes Verhalten der Eltern hat unterschiedliche Auswirkungen beim Kind, je nachdem ob es gleichzeitig mit affektiver Wärme oder affektiver Distanz auftritt. Dasselbe gilt auch für mildes, nachgiebiges Verhalten. Es muss bezweifelt werden, dass das Erziehungsverhalten monokausal auf das Kind einwirkt. Es ist anzunehmen, dass neben dem Erziehungsstil noch weitere Faktoren von Bedeutung sind, so vor allem die psychische Konstitution des Kindes, seine Persönlichkeitsstruktur, sein Alter, die Stellung in der Geschwisterreihe etc. Wie wichtig auf seiten der Eltern deren Lebensgeschichte mit den vielen unbewussten Konflikten und Motiven ist, ist bereits dargestellt worden (vgl. S. 56 ff.).

In der folgenden Tabelle sind einige in empirischen Untersuchungen gefundene korrelative Zusammenhänge zwischen zwei der drei von Becker erwähnten Dimensionen aufgeführt (Fend, 1969 / Mollenhauer, 1971; eigene Uebersetzung).

Strenge / Einschränkung		Milde / Nachgiebigkeit
affektive Wärme, Beteiligung	unterwürfig, abhängig, höflich, gehorsam (Levy) minimale Aggression (Sears) abhängig, unfreundlich, wenig kreativ (Watson) maximale 'compliance' (Meyers)	aktiv, kreativ, sozial aus sich herausgehend, erfolgreich, aggressiv (Baldwin) erleichtert die Uebernahme der Erwachsenen-Rolle (Levin) minimale Selbstaggression bei Knaben (Sears)
affektive Feindseligkeit, Distanz	streitsüchtiger oder schüchterner im Umgang mit Gleichaltrigen (Watson) Mühe in der Uebernahme der Erwachsenen-Rolle (Levin) starke Selbstaggression bei Knaben (Sears)	unabhängig, freundlich, kreativ, wenig projizierte Feindseligkeit (Watson) Delinquenz (Gluecks, Bandura / Walters) keine 'compliance' (Meyers) starke Aggression (Sears)

Es sei nochmals darauf hingewiesen, dass diese Zusammenhänge nicht einfach als 'wenn - dann - Beziehungen' aufgefasst werden dürfen, da zahlreiche Faktoren, die unter Umständen sehr wichtig sind, unberücksichtigt blieben. Das mag auch die teilweise etwas widersprüchlichen Ergebnisse in den verschiedenen Untersuchungen erklären. Die Namen in Klammern beziehen sich auf die entsprechenden Autoren der Untersuchungen.

Bronfenbrenner (Fend, 1969) nimmt einen kurvilinearen Zusammenhang zwischen dem elterlichen Erziehungsverhalten und den Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes an. So scheint für die Entwicklung eines hohen Verantwortungsbewusstseins weder extreme Milde noch extreme Strenge günstig zu sein. Bei Knaben scheint eine mässig hohe Disziplinierung, verbunden mit einer mässig niedrigen emotionalen Beteiligung der Entwicklung eines hohen Verantwortungsbewusstseins am förderlichsten zu sein, bei Mädchen scheint es umgekehrt zu sein, wäre also eine mässig niedrige Disziplinierung und eine mässig hohe emotionale Beteiligung am günstigsten.

Auf die schichtenspezifische Bedingtheit der elterlichen Wertorientierungen ist bereits hingewiesen worden. Es gibt nun auch einen Einfluss der Schichtzugehörigkeit auf das elterliche Erziehungsverhalten. Nach Mollenhauer ergibt sich für die

familiäre Erziehungspraxis der Unterschicht "ein Syndrom von Einstellungen und Verhaltensweisen, das durch ein hohes Mass an Konformitätstendenzen, Kontrollierungen und Disziplinierungen gekennzeichnet werden kann, wohingegen Selbständigkeit und Selbstkontrolle, Unabhängigkeit vom Urteil anderer, Wissbegierde und Kreativität nur eine verschwindend geringe Rolle spielen" (Mollenhauer, 1971, S. 280). Er weist darauf hin, dass aus zahlreichen Untersuchungen hervorgeht, dass schichtenspezifische Wertorientierungen, Sozialisationssyndrom, Sozialcharakter und Schulerfolg miteinander korrelieren. Im Hinblick auf die Mittelschichtsnormen und -werte begünstigende und an ihnen orientierte Schule müssen die Sozialisationspraktiken der Unterschicht eine deutliche Minderung des Schulerfolgs - vor allem an weiterführenden Schulen - bewirken. Das wird auch von der schichtenspezifischen Mitbedingtheit der Leistungsmotivation her verständlich (vgl. S. 41 f.). Der gleiche Effekt zeigt sich aber auch in jenen Untersuchungen, die ergeben haben, dass der Anteil an Unterschichtskindern an der Gesamtzahl der Schulversager und vorzeitigen Schulabgängern unverhältnismässig hoch ist. Die Anpassung der Unterschichtskinder an die weitgehend an Mittelschichtsnormen orientierte Schule ist zudem sehr oft mit einer mehr oder weniger deutlichen Entfremdung von ihrer sozialen Herkunft verbunden, was zu einer persönlichen Verunsicherung und damit zu einer Beeinträchtigung der Leistungsfähigkeit führen kann.

Es ist hier noch auf eine weitere wichtige Variable in der familiären Sozialisation hinzuweisen. Nach Mollenhauer (1971) konnte oft bestätigt werden, dass mit einer zunehmenden Kinderzahl unabhängig von der Schichtzugehörigkeit ein Verlust an Individualisierung in der Erziehungspraxis der Eltern einhergeht, was sich bei den Kindern in einer grösseren Konformität und einem geringeren Anspruchsniveau zeigt. Je kleiner die Familie ist, desto grösser sind in der Regel Aufstiegs Wünsche und Bildungsmotive, desto geringer ist die schichtenspezifische Wirksamkeit der Sozialisationspraxis.

2.5.5.3 Zur Bedeutung des Vaters für die Sozialisation des Kindes

Es ist bereits darauf hingewiesen worden, dass sich der Knabe - gemäss der psychoanalytischen Auffassung - im Verlaufe des sogenannten Oedipus-Konfliktes mit dem Vater identifiziert, das Ueber-Ich aufbaut und die männliche Geschlechtsrolle übernimmt. Aber auch für die Geschlechtsrollenübernahme des Mädchens hat der Vater eine wichtige Bedeutung. "Der Vater spielt nämlich im Rahmen des Sozialisationsprozesses des Vorschulkindes nicht nur die Rolle des positiven oder negativen männlichen Besetzungsobjektes, sondern er wird im allgemeinen für die kleine Tochter auch in seiner Funktion als heterosexuelles Gegenmodell wirksam werden. Durch verbale Manipulation ebenso wie durch symbolische Gegenprägung, d.h. durch die geschlechtsspezifische Kontrastwirkung seines Verhaltens und seiner Attribute zur weiblichen Rolle wird die Identifikation des kleinen Mädchens mit seiner weiblichen Rolle im allgemeinen verstärkt" (Scharmann / Scharmann, 1975, S. 305 f.).

Nach Mitscherlich (1973) sollte das reale Erlebnis des Vaters im Kinde zwei Spuren hinterlassen, nämlich ein Entfaltungsschema geordneten Verhaltens, das man Gewissen nennt, und ein Stück Bewältigungspraxis des Lebens. Gerade in bezug auf diesen zweiten Aspekt, den Parsons als die instrumentelle Rolle des Vaters beschrieb (vgl. S. 63 ff.), sieht Mitscherlich die heutige Gesellschaft versagen. Er spricht vom Erlöschen des Vaterbildes, das nach ihm im Wesen unserer Zivilisation selbst begründet ist und die unterweisende Funktion des Vaters betrifft. Während in der vorindustrialisierten Gesellschaft das heranwachsende Kind den Vater auch in seiner konkreten täglichen Arbeit sehen und erleben konnte und dadurch unmittelbar in ein Stück Bewältigungspraxis des Lebens eingeführt wurde, erlebt das Kind in der heutigen Gesellschaft den Vater losgelöst von seiner beruflichen Arbeit. "Die fortschreitende Arbeitsfragmentierung im Zusammenhang mit maschineller Massenproduktion und einer komplizierten Massenverwaltung, die Zerreiissung von Wohn- und Arbeitsplatz, der Uebergang vom selbständigen Produzenten in den Stand des Arbeiters und

Angestellten, der Lohn empfängt und Konsumgüter verbraucht, hat unaufhörlich zur Entleerung der auctoritas und zur Verringerung der innerfamiliären wie überfamiliären potestas des Vaters beigetragen" (Mitscherlich, 1973, S. 183). Es kann hier nicht weiter auf Mitscherlichs weitreichende, teilweise spekulative Konsequenzen aus solchen Überlegungen eingegangen werden. Es sei aber bemerkt, dass sich seine Überlegungen in bezug auf die defizitäre Sozialisationsleistung des Vaters sich einseitig auf die frustrierenden Bedingungen der heutigen industriellen Arbeitswelt beziehen. Seit dem Krieg hat sich aber das Verhältnis von Arbeits- und Freizeit durch eine generelle Arbeitszeitverkürzung, durch längere Ferien und verlängerte Wochenenden deutlich gewandelt, sodass das Kind seinen Vater auch in der Freizeit in solchen Tätigkeitsbereichen erleben kann, die für die eigene Lebensbewältigung von Bedeutung sind. Damit soll keineswegs bestritten werden, dass der Vater sehr oft seine Sozialisationsaufgabe nicht oder nur unbefriedigend erfüllt. Schelsky weist in diesem Zusammenhang auf den Einfluss der affektsperrenden modernen Arbeitsbedingungen hin, die durch keine stabilisierenden Faktoren aufgewogen werden (Richter, 1969).

Andererseits wurde die Hypothese aufgestellt, "dass es für den Vater als Sozialisationsträger ausreiche, wenn er an Werktagen wenigen, an Wochenenden und im Urlaub dagegen reichlichen Kontakt mit seinen Kindern habe, um seinen väterlichen Einfluss geltend zu machen" (Scharmann / Scharmann, 1975, S. 314). Sie weisen weiter darauf hin, dass das Kind in der heutigen Gesellschaft von sehr vielen Sozialisationsträgern umgeben ist, sodass die Eltern nicht die einzigen Erzieher und Vermittler von gesellschaftlichen Normen und sozialen Verhaltensmuster sind. Der gleichzeitige familiäre und ausserfamiliäre Einfluss lässt ihrer Meinung nach jene intellektuelle Flexibilität und genütmässige Ansprechbarkeit erreichen, die für die Entwicklung des Kindes zu einem selbständigen und kritischen jungen Menschen notwendig sind.

Während Mitscherlich ganz allgemein von einer ungenügenden Sozialisationsleistung des Vaters spricht, berichten andere Autoren von einer Sozialisationsschwäche des Unterschichtvaters. Ihm würden für eine starke innerfamiliäre Stellung u.a. Prestige, Macht und Einkommen fehlen. Deswegen eigne er sich nur bedingt als Identifikationsfigur, an der das Kind ausserfamiliäre Wertorientierungen und Verhaltensmuster erlernen könnte. Während in der Mittelschicht die Autorität innerhalb der Familie ziemlich ausgeglichen auf beide Elternteile verteilt ist, dominiert in der Unterschicht eindeutig die Mutter. Unterschicht-Mütter erwarten zwar von ihren Ehemännern vor allem im Bereich disziplinarischer Massnahmen eine aktive Rolle, die aber von den Ehemännern nur selten voll übernommen wird. Mit dem dominanten Einfluss der Mutter in der Unterschicht treten innerfamiliäre Probleme und Themen sowie stark emotionalisierte Beziehungen unter Umständen so sehr in den Vordergrund, dass es zu einem Mangel an sozialen Aussenkontakten kommen kann, der sich als 'Sozialisationsschwäche des Unterschichtvaters' interpretieren lässt, die zu einer erheblichen Beeinträchtigung der kindlichen Lern- und Leistungschancen führt (Neidhardt, 1968).

2.5.5.4 Zur Bedeutung der Mutter für die Sozialisation des Kindes

Wie der Vater für den Knaben, so ist die Mutter für das Mädchen ein Identifikationsobjekt, das bei der Übernahme der weiblichen Geschlechtsrolle von zentraler Bedeutung ist. Und wie der Vater für das Mädchen, so ist die Mutter für den Knaben auch als heterosexuelles Gegenmodell wichtig.

Es ist bereits auf die Theorie Parsons' hingewiesen worden (vgl. S. 63 ff.), nach der die Mutter innerhalb der Familie eine expressive Rolle hat, also für die Aufrechterhaltung eines angemessenen affektiven Klimas innerhalb der Familie sowie für die familiäre Integration verantwortlich ist.

In zahlreichen Untersuchungen sind die Auswirkungen der mütterlichen Berufstätigkeit auf die kindliche Entwicklung untersucht worden (Lehr, 1975). Dabei hat es

sich gezeigt, dass die Variable 'Berufstätigkeit' nie allein für einen bestimmten kindlichen Entwicklungsverlauf verantwortlich ist. Bei der Beurteilung des Einflusses der mütterlichen Berufstätigkeit auf das Kind muss berücksichtigt werden, dass das Kind in den ersten Lebensjahren die mütterliche Geborgenheit und Zuwendung für eine harmonische Entwicklung unbedingt braucht, dass es sich dabei aber keineswegs um eine Frage der Quantität, sondern um eine Frage der Qualität handelt. Entscheidender als die Berufstätigkeit an sich ist die Frage, ob die Mutter - sei sie nun berufstätig oder nicht - mit ihrer Rolle zufrieden ist. Mütterliche Zufriedenheit wirkt sich im allgemeinen positiv auf die kindliche Entwicklung aus. So ist es für ein Kind sicher günstiger, nur wenige Stunden im Tag eine glückliche und zufriedene Mutter um sich herum zu haben als den ganzen Tag lang eine unzufriedene und mürrische.

Bei der Einschätzung des Einflusses der mütterlichen Berufstätigkeit müssen zahlreiche damit zusammenhängende Variablen berücksichtigt werden, so u.a. die Einstellung der Umwelt zur mütterlichen Berufstätigkeit, die Einstellung des Ehemannes dazu, die Persönlichkeit und das Alter der Kinder, die familiäre Situation, die Art und Qualität einer allfälligen Ersatzbetreuung usw. Da die meisten bisherigen Untersuchungen diese Variablen nicht oder nur teilweise berücksichtigt haben, ergaben sich widersprüchliche Ergebnisse über die Auswirkungen der mütterlichen Berufstätigkeit auf die kindliche Entwicklung. Es lässt sich also nicht eindeutig für oder gegen die mütterliche Berufstätigkeit Stellung nehmen.

Auf ein bemerkenswertes Ergebnis in diesem Zusammenhang soll kurz eingegangen werden. Hoffman stellt die Vermutung auf, dass das Verhältnis der Mutter zum Kind warmherzig ist, wenn die Mutter ihre Berufstätigkeit als zufriedenstellend erlebt (Lehr, 1975). Weil nun eine berufstätige Mutter gegen die traditionelle Norm verstösst, nach der die Mutter den Haushalt zu besorgen hat und ganztags für die Kinder da zu sein hat, kann sie unter moralischen Druck der Umwelt geraten. Die sich daraus unter Umständen bei der Mutter ergebenden Schuldgefühle können nach Hoffman zu einer überbehütenden und übernachsichtigen Haltung den Kindern gegenüber führen. Ein solches mütterliches Verhalten kann sich auf die Selbständigkeit, das Durchsetzungsvermögen und die Leistungsmotivation der Kinder ungünstig auswirken. Demgegenüber erleben mit ihrer Arbeit unzufriedene Mütter keine Schuldgefühle und haben deshalb auch keinen Anlass, ihre Kinder besonders nachsichtig zu behandeln, im Gegenteil, sie fordern viel von ihnen. "Nun fragt sich natürlich, ob sich eine Zufriedenheit mit der Berufstätigkeit immer im Sinne einer 'guilt-overprotection-theory' im Sinne Hoffman's auswirken muss. Es liegt zweifellos an der Einstellung der Gesellschaft, ob derartige Schuldgefühle bei der Mutter, die gerne arbeitet und Spass an ihrer Tätigkeit hat, erzeugt werden. Dann aber ist eine etwaige Benachteiligung der Kinder einer berufstätigen Mutter nicht etwa als Folge der Berufstätigkeit bzw. der Mutter-Kind-Trennung selbst zu sehen, sondern nur als Folge des durch die Gesellschaft erzeugten 'schlechten Gewissens'" (Lehr, 1975, S. 266).

2.5.5.5 Kognitive und motivationale Sozialisation

Es ist bereits in den früheren Kapiteln auf zahlreiche Aspekte der kognitiven und motivationalen Sozialisation eingegangen worden. Im folgenden sollen einige wichtige ergänzende Informationen gegeben werden.

Ohne jeden Zweifel ist für das Kind die Erfahrung liebevoller Zuwendung die entscheidendste Bedingung für die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit, vor allem in den ersten Lebensjahren. Ohne 'Urvertrauen', ohne Selbstwertgefühl und Eigeninitiative ist auch keine optimale kognitive Entwicklung möglich.

Wenn Bloom recht haben sollte, dass das grösste Entwicklungstempo der Intelligenz zwischen 3 und 8 Jahren liegt, dann kommt der Umweltanregung in dieser Zeit eine entscheidende Bedeutung zu (Oerter, 1972). So ist es für die geistige Entwicklung

des Kindes entscheidend, in welchem Ausmass ihm seine - vorerst familiäre - Umgebung kognitive Stimulation bietet. Nach Neidhardt (1973) werden die Grenzen der Intelligenzentwicklung, welche den Kindern im familiären Raum möglich ist, vor allem durch das Ausmass an Umwelt bestimmt, das in der Familie aufgefangen und kognitiv verarbeitet wird. Das Ausmass an kognitiver Umweltbewältigung und damit an kognitiver Anregung ist vor allem in der Unterschicht-Familie wegen ihres engmaschigen Kommunikations- und Kontaktnetzes (Goode, 1971) und wegen der familienzentrierten Freizeitgestaltung und den familistischen Orientierungsmuster deutlich eingeschränkt. Mittelschicht-Familien sind demgegenüber umweltöffener, was sich auch in einem grösseren kognitiven Anregungspotential auswirkt.

Neidhardt (1973) weist aber m.E. mit Recht darauf hin, dass das kognitive Anregungspotential der Familie nicht nur durch ihre allgemeinen Strukturen und durch ihre gesellschaftliche Stellung, sondern auch durch die Persönlichkeit und die kognitiven Fähigkeiten der Eltern bestimmt wird. "Indem sie ständig die in dem Interaktionsbereich der Familie aktualisierte Umwelt des Kindes sprachlich aufbereiten und kognitiv verarbeiten, werden sie bewusst oder unbewusst zu Modellen kognitiver Umweltbewältigung" (Neidhardt, 1973, S. 218). Das Ausmass, in welchem sie dabei die Intelligenz des Kindes fördern, hängt neben ihrer eigenen Intelligenz auch von ihrer spezifischen pädagogischen Kompetenz ab. Neidhardt (1973) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es - im Gegensatz etwa zur moralisch-ethischen - praktisch keine gesellschaftliche Kontrolle der kognitiven Sozialisationskompetenz der Eltern gibt. Solange man die Entwicklung der Intelligenz auf genetisch gesteuerte Reifungsprozesse zurückführte, konnte diese mangelnde Kontrolle unesehen hingenommen werden. Da aber inzwischen die entscheidende Bedeutung der sozialen Anregung auch für die Intelligenzentwicklung erkannt worden ist, muss es als ein bedeutendes gesellschaftliches Problem angesehen werden, dass der 'wichtigste Produktionsprozess der Gesellschaft', die Erziehung der Kinder nämlich, in der Familie hauptsächlich von Laien betrieben wird (Neidhardt, 1973). Hier ist allerdings darauf hinzuweisen, dass das Ausmass an kognitiver Inkompetenz der Eltern stark mit der Schichtzugehörigkeit variiert.

Der Einfluss der Schichtzugehörigkeit auf die Kognition ist in den letzten Jahren vor allem im Bereich der Sprachentwicklung und Sprachbeherrschung untersucht worden (vgl. S. 33 ff.) Da aber die Sprache als Mittel der symbolischen Repräsentation (Bruner, 1971, vgl. S. 27 f.) von eminenter Bedeutung ist, wird auch der Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit, Sprachbeherrschung und Intelligenz ersichtlich. Im Hinblick auf die bereits erwähnte These Blooms muss angenommen werden, dass allfällige Mängel und Einseitigkeiten in der kognitiven Anregung der Familie ab etwa 3 Jahren sich verschärfend auszuwirken beginnen.

Die kognitive Sozialisation kann wohl nicht darin bestehen, dem Kind möglichst viel Wissen zu vermitteln, denn einerseits wäre das Problem der - aus lernökonomischen Gründen notwendigen - Auswahl kaum zu lösen, andererseits muss damit gerechnet werden, dass das heute vermittelte Wissen angesichts des schnellen Wandels schon bald überholt wäre. Deshalb kommt es heute mehr denn je darauf an, dem Kind durch exemplarisches Lernen (Wagenschein, 1973) und durch Vermitteln eines effizienten begrifflichen Instrumentariums sowie optimaler Techniken der Informationsaufnahme und -verarbeitung zu ermöglichen, die immer neu auftretenden Probleme und Situationen ohne Rückgriff auf einen grossen - möglicherweise überholten - Wissensschatz zu lösen. Kognitives Verhalten, das solchen Anforderungen gewachsen ist, ist auf eine fundierte Lern- und Leistungsmotivation angewiesen. Gerade diesbezüglich wirkt sich die familiäre Sozialisation entscheidend aus, wie am Beispiel der Leistungsmotivation bereits gezeigt wurde (vgl. S. 41 f.).

Die kognitive Sozialisation führt beim Kind zu bestimmten kognitiven Stilen, mit Information umzugehen, Probleme zu lösen. Kagan (Oerter, 1972) unterscheidet zwischen den beiden kognitiven Stilen 'Impulsivität' und 'Reflexivität'. Ein impulsiver kognitiver Stil liegt dann vor, wenn ein Kind ohne Rücksicht auf sachimmanente Zusammenhänge und die Wahrscheinlichkeit von Alternativen sich spontan für eine bestimmte Lösung entscheidet. Der reflexive kognitive Stil zeigt sich demgegenüber in einer Berücksichtigung der sachimmanenten Zusammenhänge und der Wahrscheinlich-

keit von Alternativen. Die Entscheidung für eine bestimmte Lösung fällt nach reiflichem Ueberlegen und Abwägen. Nach Kagan sind Impulsivität und Reflexivität Variablen, die bei einem bestimmten Individuum auch in verschiedenen Situationen relativ konstant bleiben. Aufgabe der kognitiven Sozialisation wäre es, die anfängliche Impulsivität zugunsten einer zunehmenden Reflexivität abzubauen.

Ein weiterer Ansatz zur Beschreibung kognitiver Stile stammt von Witkin und Mitarbeitern (Oerter, 1972). Ihr Konzept befasst sich mit der sogenannten 'Feldabhängigkeit' bzw. 'Feldunabhängigkeit' im Bereich der kognitiven Differenzierung. Unter Feldabhängigkeit versteht Witkin den Tatbestand, dass ein Individuum die relevante Information nicht oder nur sehr schwer aus der sie umgebenden irrelevanten Information herauslösen kann. Feldunabhängigkeit zeigt sich demgegenüber in dieser Fähigkeit, relevante von irrelevanter Information trennen zu können. Im Bereich der Wahrnehmungsleistungen zeigt sich Feldunabhängigkeit darin, dass eine Einzelfigur aus dem Kontext ähnlicher Figuren herausgelöst werden kann. Nach Witkin erstreckt sich die Dimension Feldabhängigkeit - Feldunabhängigkeit auch auf die Art und Weise, wie soziale und emotionale Probleme gelöst werden. Feldabhängige tendieren dazu, Probleme zu verdrängen und zu verleugnen, Feldunabhängige zu isolieren und zu intellektualisieren. Feldunabhängigkeit wird durch eine frühe Stimulation der Neugier, durch Ermunterung zu selbständigen Verhaltensformen und durch eine bejahende und unterstützende Haltung den kindlichen Interessen und Zielen gegenüber gefördert.

Auch die Entwicklung kreativen Verhaltens wird durch eine entsprechende Sozialisationspraxis gefördert. Eltern, die ihre Kinder häufig kritisch beurteilen und sie restriktiv zu bestimmten äusseren, leistungsorientierten Verhaltensweisen anhalten, hemmen bei ihnen die Entwicklung kreativen Verhaltens. Eltern, die ihre Kinder in ihrer individuellen Einzigartigkeit akzeptieren und deren Risikobereitschaft unterstützen, fördern demgegenüber die Entwicklung kreativer Verhaltensweisen. Zwischen Leistungsmotivation, Risikobereitschaft und geringer Kreativität besteht ein Zusammenhang. Aus den einzelnen Untersuchungen ergibt sich, "dass kreatives sowie risikobereites und autonomes Verhalten einem Sozialisationsmodus entsprechen, in dem Ordnung und Disziplin nur mindere Bedeutung haben, in dem Gehorsam geringer veranschlagt wird als Selbständigkeit, in dem auf ein hohes Mass frühkindlicher Geborgenheit Grosszügigkeit im Hinblick auf eigenwillige und ausserfamiliäre Orientierungen des Kindes folgt, in dem schliesslich trotz partnerschaftlich strukturierter Ehe-Beziehung die Geschlechtsrollen-Differenz der Eltern für das Kind markant erlebbar bleibt" (Mollenhauer, 1971, S. 287 f.). Kreative Kinder sind in der Regel nicht so ausgeprägt leistungsmotiviert wie weniger kreative Kinder. Hohe Leistungsmotivation bezüglich normkonformen Leistungsbereichen scheint also zumindest teilweise mit kreativem Verhalten unvereinbar zu sein. In diesem Zusammenhang ist auch noch darauf hinzuweisen, dass kreative und risikobereite Schüler bei den Lehrkräften in der Schule meistens weniger geschätzt werden als leistungsmotivierte, durchschnittlich leistungsfähige Schüler.

Eine günstige kognitive Sozialisation sollte zu einem kognitiven Selbstbewusstsein führen. In diesem Zusammenhang muss der Schwierigkeitsgrad der Stimuli, denen das Kind im Lern- und Sozialisationsprozess ausgesetzt ist, als eine entscheidende Variable des Lernerfolges angesehen werden (Neidhardt, 1973). Momentaner Fähigkeitsstand und der Schwierigkeitsgrad der neuen Aufgaben sollten aufeinander abgestimmt sein. Eine solche optimale 'Passung' ist dann gewährleistet, "wenn das Aufgabenmaterial eine Schwierigkeitsgraduierung zulässt, die das Kind selbst manipulieren kann, oder wenn das Kind Material mit dem jeweils passenden Schwierigkeitsgrad selbst auswählen kann" (Heckhausen, 1971, S. 209). Ob die Eltern nun im Sozialisationsprozess eine solche optimale Passung erreichen, hängt einerseits von ihrer Kenntnis des gegenwärtigen kindlichen Entwicklungsstandes ab, andererseits von ihrem Wissen, in welcher Richtung und in welchem Ausmass die Entwicklung vorangetrieben werden kann. Weil dazu bestimmte psychologische und pädagogische Sachkenntnisse notwendig sind, ist eine optimale kognitive Sozialisationsleistung der Eltern unwahrscheinlich (Neidhardt, 1973). Vor allem in der Unterschicht vermag die Familie in kognitiver und motivationaler Hinsicht ihre Sozialisationsaufgabe sehr oft nicht ausreichend zu erfüllen. Befürwortet man aber eine optimale kognitive und motivatio-

nale Entwicklung des Kindes, so wird man eine familienergänzende Sozialisation fordern, etwa im Rahmen vorschulischer Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Solche vorschulischen Einrichtungen müssen aber auf den affektiven und sozialen Hintergrund der Kinder Rücksicht nehmen. "Ihre Spezialisierung auf Funktionen kognitiver Förderung kann nicht ausserhalb solcher sozial-emotionalen Bezüge gelingen, wie sie besonders die Familie strukturell erzeugt" (Neidhardt, 1973, S. 231).

2.5.6 Wünschenswerte Ergebnisse des Sozialisationsprozesses

Es ist hier zuerst darauf hinzuweisen, dass die folgenden Ueberlegungen letztlich Wertentscheide sind, die auf persönlicher Ueberzeugung beruhen und wissenschaftlich nicht begründbar sind in dem Sinne, dass nur diese und keine anderen Ziele angestrebt werden können.

Die Frage nach den wünschenswerten Ergebnissen des Sozialisationsprozesses lässt sich auf zwei Ebenen stellen. Auf der Ebene des Individuums geht es um die Frage der 'Anpassung' oder 'Autonomie'. Soll sich das Individuum möglichst den gesellschaftlichen Normen konform verhalten oder soll es sich bemühen, sich von gesellschaftlichen Normen, die oft auch Zwänge sind, soweit als möglich zu emanzipieren und sich autonom selbst bestimmen? Es dürfte klar sein, dass die günstigste Lösung irgendwo zwischen diesen beiden Extremen liegt.

Auf der Ebene der Gesellschaft geht es um die Frage, ob das Verhalten des sozialisierten Individuums zur Reproduktion oder aber zur Innovation der Gesellschaft beitragen soll. Je nachdem, wo hier die Akzente gesetzt werden, wird ein bestimmtes Verhalten des Individuums mehr oder weniger funktional oder dysfunktional für die Gesellschaft sein.

Offensichtlich sind auf beiden Ebenen - auf jener des Individuums und jener der Gesellschaft - konkrete normative und gesellschaftspolitische Entscheidungen unumgänglich. Nach dem Entscheid über die zu erreichenden Ziele stellt sich das Problem, welche Wertorientierungen die Realisierung der Ziele am ehesten ermöglicht. Auf der nächsten Stufe ist zu fragen, wie diese Wertorientierungen beim zu sozialisierenden Kind erreicht werden können. Der ganze Sozialisationsprozess kann als ein hierarchisch gegliederter Prozess verstanden werden, an dessen Basis das konkrete Verhalten der miteinander interagierenden Erwachsenen und Kinder steht. Man muss sich bewusst sein, dass die einzelnen Stufen nie in einem strengen Kausalzusammenhang stehen, sodass die übergeordneten Ziele durch eine entsprechende Technologie aus den untergeordneten hergeleitet werden können. Infolge der zahlreichen miteinander interagierenden Variablen, die nie alle in ausreichendem Masse kontrolliert werden können, ist das Ergebnis des Prozesses auch von Zufallseinflüssen abhängig.

Im folgenden soll auf einige solche übergeordnete Ziele eingegangen werden, wobei aber nicht angegeben werden kann, welches sozialisierende Verhalten zu diesen Zielen führt.

Gemäss Roth (1971, b) soll der Sozialisationsprozess sowohl zu sozialeinsichtigem als auch sozialkonstruktivem Verhalten führen, was die soziale Umwelt anbetrifft. Für die kognitive Umwelt soll sacheinsichtiges Verhalten erlernt werden. Für Fend (1971) soll der Sozialisationsprozess zu einem durch internalisierte Normen gesteuerten Verhalten führen. Ein solches Verhalten schliesst ein, dass die Normen kognitiv und affektiv in der Persönlichkeit repräsentiert sind, dass sie unabhängig von Aussenkontrolle sind und dass sie auf neue Situationen transferiert werden können. Welche Normen auch immer internalisiert werden, sie sollten einen Bezug zur Realität haben, also durch neue Erfahrungen im sozialen Kontext modifizierbar und spezifizierbar sein. Die kognitive Repräsentation bezieht sich darauf, dass die internalisierten Normen in einen Argumentationszusammenhang eingebettet

sein sollten. So sollen die Konsequenzen der eigenen Handlung für das optimale Funktionieren des Zusammenlebens, für die Ziele und Wünsche der Interaktionspartner und für eine optimale Entwicklung der eigenen Persönlichkeit berücksichtigt werden. Schliesslich sollten die Normen einen ausreichenden Grad an kognitiver Komplexität aufweisen, sodass eine selbständige Weiterentwicklung des Normensystems im Sinne einer Ausweitung und Vertiefung möglich wird. Weiter sollte das Individuum die internalisierten Normen je nach Verhaltensbereich unterschiedlich gewichten und so zu jener Flexibilität in der Anwendung von Normen kommen, die für eine erfolgreiche Bewältigung komplexer Situationen notwendig ist. Wünschenswert wäre sodann, dass das Individuum die zu internalisierenden und die bereits internalisierten Normen einer dauernden Legitimitätskontrolle unterziehen kann, sich also zu fragen imstande ist, in welchen Interessen die Uebernahme dieser Normen liegt. Aus alledem wird ersichtlich, welche wichtigen formalen Kriterien internalisierte Normen zu genügen hätten (Fend, 1971).

In kognitiver Hinsicht sollte der Sozialisationsprozess zu angemessenen kognitiven Verhaltensformen und Denkstilen ('Reflexivität', 'Feldunabhängigkeit'), zu Kreativität, zu einem ausreichend differenzierten begrifflichen Instrumentarium und zu einem flexiblen, differenzierten sprachlichen Ausdrucksvermögen führen. Dabei ist zu bedenken, dass solche kognitive Fähigkeiten nicht nur der Bewältigung von kognitiven Problemen und Sachzusammenhängen, sondern auch als Instrumentarium eines differenzierten sozialen Verhaltens dienen sollten.

In affektiver Hinsicht ginge es darum, dass das Individuum eine angemessene Ich-Stärke erlangt, die es ihm ermöglicht, sich gegen unangemessene Trieb- und Ueber-Ich-Ansprüche zur Wehr zu setzen, ohne dabei die eigene Affektivität zu verleugnen oder zu verdrängen. In motivationaler Hinsicht sollte der Sozialisationsprozess eine der eigenen Selbstverwirklichung dienende Leistungs- und Lernmotivation hervorbringen, das Neugierverhalten nicht durch einengende Vorschriften verschütten, zum Aufbau eines starken Selbstbewusstseins beitragen und so letztlich einen Beitrag zur Selbstverwirklichung leisten.

In sozialer Hinsicht schliesslich sollte der Sozialisationsprozess dem Individuum neben der Fähigkeit zur Rollenübernahme auch die Fähigkeit zur Rollendistanz und zur kritischen Reflexion angesonnener Rollen vermitteln. Das Individuum sollte lernen, sich in andere einfühlen zu können (Empathie), deren Ansprüche als relevant für die eigenen Verhaltensweisen zu berücksichtigen. Es sollte die Erfahrung gemacht haben, dass soziale Konflikte immer wieder neu entstehen, dass sie sich aber auch - bei ausreichender Bereitschaft - immer wieder angemessen lösen lassen. Weiter sollte das Individuum gelernt haben, sich der Sprache als eines der wichtigsten Kommunikationsmediums zu bedienen.

Zusammenfassend sollte der Sozialisationsprozess das Individuum dazu befähigen, in kognitiver, affektiver und sozialer Hinsicht an seiner Umwelt zu partizipieren und in dieser dauernden Interaktion eine Identität zu finden, sich selbst zu verwirklichen, der eigenen Existenz Sinn zu geben. So gesehen ist der Sozialisationsprozess ein Prozess, der zwar nach der Jugendzeit einen vorläufigen Abschluss erreicht, letztlich aber durch das ganze Leben hindurch sich abspielt.

2.6 Exkurs: Die Entwicklung des Kindes in der Beurteilung von Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen

2.6.1 Vorbemerkungen

Das vorliegende Kapitel bringt eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse einer empirischen Untersuchung (Kretz / Rätz, 1974). Sie befasste sich hauptsächlich mit der Beurteilung des Entwicklungsstandes hinsichtlich kognitivem und sozialem Verhalten des Kindergartenkindes und des schulreifen Kindes durch Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen. Die Datenerhebung fand im Frühjahr 1973 im Kanton Zürich statt. 399 Kindergärtnerinnen und 456 Primarlehrerinnen haben einen Fragebogen ausgefüllt. Eine ausführliche Beschreibung der Stichprobe sowie ein Muster des Fragebogens finden sich in der erwähnten Arbeit (Kretz / Rätz, 1974). Anhand verschiedener Items sollten die Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen ein - sich vorgestelltes - durchschnittliches Kindergartenkind - darunter wurde ein Kind verstanden, das seit etwa vier Wochen den Kindergarten besucht - und ein durchschnittlich entwickeltes schulreifes Kind beurteilen - darunter wurde ein Kind verstanden, das den Kindergarten absolviert hat, schulreif geworden ist und seit etwa vier Wochen die 1. Klasse besucht.

In die Beurteilung des kognitiven Entwicklungsstandes wurden folgende Aspekte aufgenommen: sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Kausalverständnis, Fähigkeit zur Antizipation, Zeit- und Raumorientierung, Diskriminationsfähigkeit, Generalisationsfähigkeit, Transfer, Erkennen von Buchstaben und Zahlen, einfaches Zahlenverständnis und Lesenlernen. In die Beurteilung des Entwicklungsstandes des sozialen Verhaltens wurden folgende Aspekte aufgenommen: Selbständigkeit, Anpassungsfähigkeit, Gruppenzugehörigkeitsgefühl, Durchsetzungsvermögen, Berücksichtigen von Spielregeln u.a. Bei der Auswahl und Formulierung der einzelnen Items wurde auf eine gute Verständlichkeit geachtet. Deswegen konnten viele Aspekte kognitiven und sozialen Verhaltens, die an sich wichtig wären, nicht in den Fragebogen aufgenommen werden. Denn es musste angenommen werden, dass den Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen die einzelnen Begriffe und die dahinter stehenden theoretischen Überlegungen nicht vertraut gewesen wären. Es ist aus diesen Gründen auch versucht worden, jene Aspekte kognitiven und sozialen Verhaltens, die in den Fragebogen aufgenommen wurden, in den Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen vertrauten Begriffen zu formulieren und gegebenenfalls anhand eines Beispiels zu erläutern. Sowohl für die Beurteilung des Kindergartenkindes als auch des schulreifen Kindes wurden die gleichen Items verwendet. Die Beurteilung selbst erfolgte anhand einer siebenstufigen Likert-Skala. Ein Beispiel für die Formulierung eines Items:

Die sprachliche Ausdrucksfähigkeit des durchschnittlichen Kindergartenkindes ist
schlechter 1 2 3 4 5 6 7 besser
als die sprachliche Ausdrucksfähigkeit des durchschnittlichen schulreifen Kindes.

Bei der Beantwortung standen also drei Stufen (1, 2 und 3) für den Ausdruck eines geringeren Entwicklungsstandes, eine Stufe (4) für den Ausdruck des gleichen Entwicklungsstandes und wiederum drei Stufen (5, 6 und 7) für den Ausdruck eines höheren Entwicklungsstandes zur Verfügung. Die Items für die Beurteilung des schulreifen Kindes waren analog formuliert, wobei auch die Beantwortung entsprechend erfolgte. Bezugspunkt für die Beurteilung des Kindergartenkindes war das schulreife Kind, für die Beurteilung des schulreifen Kindes das Kindergartenkind. Die Handhabung der Antwortmöglichkeiten wurde an einem Beispiel ausführlich erläutert.

Aus den einzelnen Items wurde für jede der 399 Kindergärtnerinnen und für jede der 456 Primarlehrerinnen je ein Mittelwert für die Beurteilung des kognitiven und des sozialen Entwicklungsstandes berechnet, und zwar für das Kindergartenkind und für das schulreife Kind. So lagen für die weitere Verarbeitung von jeder Kindergärt-

nerin und jeder Primarlehrerin vier Mittelwerte vor. Bei der Auswertung des Datenmaterials wurden als unabhängige Variablen Beruf (Kindergärtnerin - Primarlehrerin), soziale Herkunft (Oberschicht - obere Mittelschicht - untere Mittelschicht - obere Unterschicht - untere Unterschicht) und das Dienstalter (0-2 Jahre - 3-5 Jahre - 6-10 Jahre - 11-20 Jahre - über 20 Jahre) berücksichtigt. Es sei bereits hier vorweggenommen, dass mit wenigen Ausnahmen weder ein Einfluss der sozialen Herkunft noch des Dienstalters auf die Beurteilung festgestellt werden konnte. Mit der Variable 'soziale Herkunft' sollte der Einfluss der primären Sozialisation, mit der Variable 'Dienstalter' der Einfluss der Sozialisation durch den Beruf festgestellt werden. Die Tatsache, dass mit wenigen Ausnahmen keine solchen Einflüsse festgestellt werden konnten, kann ihre Ursache u.a. in einer ungenügenden Operationalisierung der beiden Variablen ('primäre Sozialisation' kann kaum hinreichend mit 'sozialer Herkunft', 'Sozialisation durch den Beruf' kaum hinreichend mit 'Dienstalter' operationalisiert werden), aber auch in einer mangelnden Messgenauigkeit haben. Wenn es auch durchaus denkbar ist, dass beide Variablen keinen Einfluss auf die Beurteilung haben, so darf aus der Tatsache, dass keine solchen Einflüsse in der vorliegenden Untersuchung mit den angewendeten methodischen und statistischen Verfahren festgestellt werden konnten, nicht der Schluss gezogen werden, dass in Wirklichkeit keine solchen Einflüsse vorhanden sind. In der folgenden Uebersicht über die wichtigsten Ergebnisse wird deshalb nur noch die Variable Beruf (Kindergärtnerin - Primarlehrerin) berücksichtigt.

2.6.2 Die kindliche Entwicklung in der Beurteilung der Kindergärtnerinnen

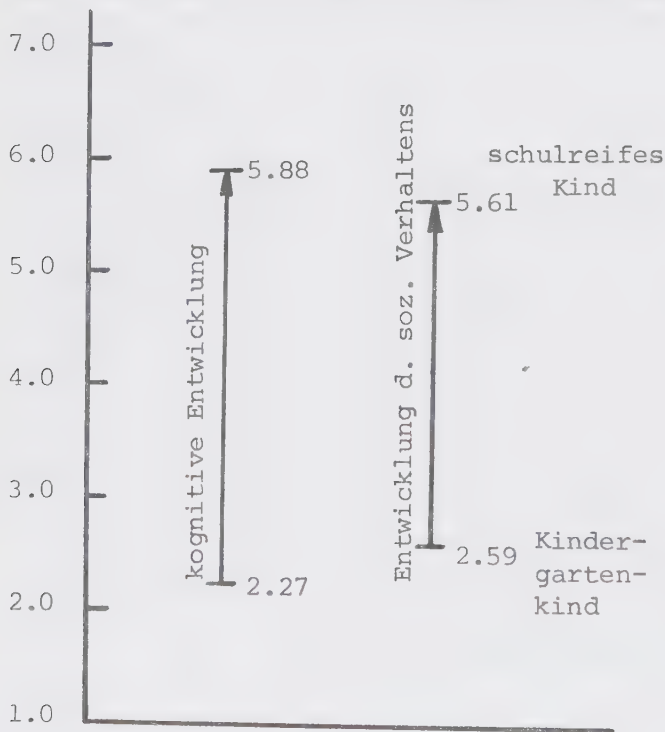


Diagramm 1 Kognitive Entwicklung und Entwicklung des sozialen Verhaltens vom Kindergartenkind zum schulreifes Kind gemäss der Beurteilung der Kindergärtnerinnen

Wie aus dem nebenstehenden Diagramm 1 hervorgeht, ist das Kindergartenkind gemäss der Beurteilung der Kindergärtnerinnen in seinem sozialen Verhalten weiter entwickelt als in seinem kognitiven Verhalten. Der Unterschied von 0.32 ist statistisch signifikant (Kretz / Rätz, 1974).

Beim schulreifen Kind verhält es sich umgekehrt. Gemäss der Beurteilung der Kindergärtnerinnen ist es in seinem sozialen Verhalten nun weniger weit entwickelt als in seinem kognitiven Verhalten. Der Unterschied von 0.27 ist statistisch signifikant (Kretz / Rätz, 1974).

Gemäss der Beurteilung der Kindergärtnerinnen würde das Kind im Kindergarten bis zum Schuleintritt in seiner kognitiven Entwicklung grössere Fortschritte machen als in seiner sozialen Entwicklung.

Dieser Sachverhalt kann verschieden interpretiert werden. Es ist denkbar, dass die Kindergärtnerinnen der Auffassung sind, das Kind entwickle sich

im kognitiven Verhalten schneller als im sozialen Verhalten. Aus den vorhergehenden Kapiteln kann entnommen werden, dass der Zeitabschnitt vor dem Kindergarteneintritt für die Entwicklung des sozialen Verhaltens entscheidender ist als für die Entwicklung des kognitiven Verhaltens. Die Phase der schnellsten kognitiven Entwicklung liegt demgegenüber zwischen 3 und 8 Jahren. Die Zeit des Kindergarten-

besuchs liegt also in dieser kritischen Phase. Es ist also denkbar, dass das Kind im Kindergarten vom kognitiven Lernangebot mehr profitiert als vom Lernangebot für das soziale Verhalten. Weiter ist es einfacher und effizienter, das kognitive Verhalten zu fördern als das soziale Verhalten, das viel komplexer, d.h. von mehr unkontrollierbaren Variablen abhängig ist als das kognitive Verhalten. Schliesslich muss darauf hingewiesen werden, dass es sich beim festgestellten Unterschied auch nur um einen Unterschied in der Beurteilung handelt, dem nicht zum vorneherein ein realer Unterschied im Verhalten des Kindes entsprechen muss. Wenn man aber das teilweise wenig differenzierte, schwerfällige und ungeschickte soziale Verhalten auch intelligenter Kinder beobachtet, so muss daraus m.E. doch der Schluss gezogen werden, dass es sich beim festgestellten Unterschied - das schulreife Kind ist in seinem sozialen Verhalten weniger weit entwickelt als in seinem kognitiven Verhalten - nicht nur um einen Unterschied in der subjektiven Beurteilung der Kindergärtnerinnen handeln kann.

2.6.3 Das schulreife Kind in der Beurteilung der Primarlehrerinnen

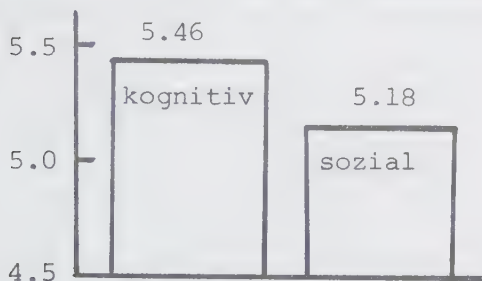


Diagramm 2 Der kognitive und soziale Entwicklungsstand des schulreife Kindes gemäss der Beurteilung durch die Primarlehrerinnen

Wie aus dem nebenstehenden Diagramm 2 hervorgeht, ist das schulreife Kind gemäss der Beurteilung durch die Primarlehrerinnen in seinem kognitiven Verhalten weiter vorangeschritten als in seinem sozialen Verhalten. Der Unterschied von 0.28 ist statistisch signifikant (Kretz / Rätz, 1974). Es kann hier der gleiche Begründungszusammenhang angenommen werden wie für den entsprechenden Sachverhalt bei der Beurteilung des schulreifen Kindes durch die Kindergärtnerinnen (vgl. S. 89 f.). Es kann weiter vermutet werden, dass die Primarlehrerinnen vor allem auf eine angemessene kognitive Entwicklung Wert legen - im Hinblick auf das vor allem kognitive Lernen in der Schule - und eine entsprechende Entwicklung des sozialen Verhaltens nicht als gleich wichtig erachten. Diese unter Umständen nicht reflektierte Erwartungshaltung könnte sich in der eben aufgeführten Art und Weise bei der Beurteilung des schulreifen Kindes auswirken.

blück auf das vor allem kognitive Lernen in der Schule - und eine entsprechende Entwicklung des sozialen Verhaltens nicht als gleich wichtig erachten. Diese unter Umständen nicht reflektierte Erwartungshaltung könnte sich in der eben aufgeführten Art und Weise bei der Beurteilung des schulreifen Kindes auswirken.

2.6.4 Der Entwicklungsstand des schulreifen Kindes in der Beurteilung der Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen - ein Vergleich

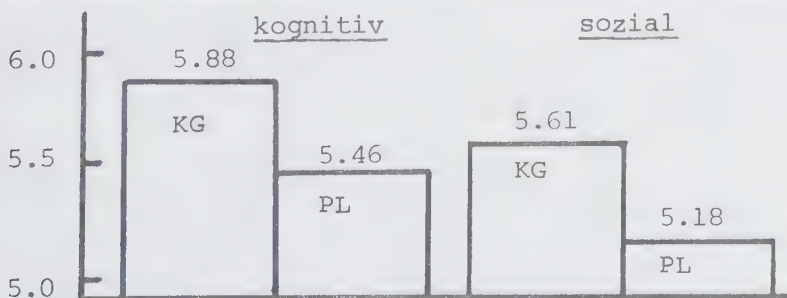


Diagramm 3 Der kognitive Entwicklungsstand und der Entwicklungsstand des sozialen Verhaltens des schulreife Kindes in der Beurteilung der Kindergärtnerinnen (KG) und der Primarlehrerinnen (PL)

Wie aus dem nebenstehenden Diagramm 3 hervorgeht, beurteilen die Kindergärtnerinnen das schulreife Kind sowohl bezüglich seiner kognitiven als auch sozialen Entwicklung höher als die Primarlehrerinnen. Der Unterschied von 0.42 in der Beurteilung des kognitiven Entwicklungsstandes und der Unterschied von 0.43 in der Beurteilung des Entwicklungsstandes des sozialen Verhaltens ist statistisch signifikant (Kretz / Rätz, 1974). Wie bereits festgehalten,

tens ist statistisch signifikant (Kretz / Rätz, 1974). Wie bereits festgehalten,

sind sich Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen darüber einig, dass das schulreife Kind in seiner kognitiven Entwicklung weiter vorangeschritten ist als in der Entwicklung seines sozialen Verhaltens.

Wie kommt es nun aber, dass die Kindergärtnerinnen das schulreife Kind sowohl hinsichtlich des kognitiven als auch sozialen Verhaltens als weiter entwickelt beurteilen als die Primarlehrerinnen? Eine mögliche Erklärung könnte darin liegen, dass die Kindergärtnerinnen einerseits die Effizienz ihrer Arbeit überschätzen, die Primarlehrerinnen andererseits die Effizienz der Arbeit der Kindergärtnerinnen unterschätzen. Ein sowohl in seinem kognitiven als auch sozialen Verhalten weit entwickeltes Kind - hier also das schulreife Kind - würde für die Qualität der Erziehung und Bildung im Kindergarten sprechen, also für die Kindergärtnerin. Ein solches Bewusstsein der Bedeutung der eigenen Tätigkeit trägt zur Berufszufriedenheit und damit auch zu einer Steigerung oder Aufrechterhaltung des Selbstwertgefühls bei. Es wäre also denkbar, dass die Kindergärtnerinnen aus unbewussten Motiven, die im Zusammenhang mit sehr zentralen persönlichen Werten und Ansprüchen stehen, ihre Tätigkeit im Kindergarten überschätzen.

Aber auch bei den Primarlehrerinnen kann ein ähnlicher Effekt wirksam sein. Je weniger weit das Kind in seinem Verhalten entwickelt ist, desto mehr Arbeit hat die Primarlehrerin zu leisten, will sie einen bestimmten Entwicklungsstand beim Kind, bestimmte Lernziele erreichen. Je tiefer die Beurteilung des Kindes am Anfang des Schuljahres liegt, desto mehr muss die Primarlehrerin zu erreichen versuchen, desto bedeutsamer wird auch die Arbeit der Primarlehrerin. Auch hier ist es denkbar, dass das Bewusstsein der Bedeutung der eigenen Tätigkeit zur Berufszufriedenheit und damit zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls beiträgt.

Kindergärtnerinnen, die die Effizienz ihrer Aufgabe, ihrer erzieherischen Tätigkeit, überschätzen, unterschätzen damit oft gleichzeitig die Effizienz der erzieherischen Tätigkeit der Primarlehrerin. Dasselbe gilt auch für die Primarlehrerinnen, die im Gefolge einer Ueberschätzung der eigenen Arbeit jene der Kindergärtnerinnen unterschätzen.

Dieser hier dargestellte Begründungszusammenhang mag sehr hypothetisch sein. Es soll hier auch nicht verschwiegen werden, dass es sehr schwierig ist, für gefundene Beurteilungs- und Einstellungsunterschiede plausible Erklärungen zu finden. Gerade die Komplexität von Einstellungsstrukturen und die grosse Bedeutung von Einstellungen für das eigene Selbstbild, die eigene Identität, machen es auch aus, dass eine empirische Ueberprüfung solcher Hypothesen sehr schwierig ist.

Es darf hier auch nicht vergessen werden, dass es sich hier um subjektive Beurteilungen handelt, dass also die Verhältnisse in der Realität anders liegen können. So ist es durchaus denkbar, dass das schulreife Kind im Durchschnitt in seinem sozialen Verhalten gleich weit oder sogar weiter entwickelt ist als in seinem kognitiven Verhalten, dass also genau der zur Beurteilung durch Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen entgegengesetzte Sachverhalt zuträfe. Es sei hier nur kurz darauf hingewiesen, dass es methodologisch sehr schwierig wäre, objektive Aussagen über einen bestimmten Entwicklungsstand zu machen, müsste man doch von einem einheitlichen Bezugspunkt ausgehen. Entwicklung in ihren verschiedenen Aspekten ist eben nicht nur ein quantitativer Aspekt, sondern auch ein qualitativer.

Aussagen über eine bestimmte Realität - hier also die Beurteilung des kindlichen Entwicklungsstandes durch Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen - haben also nicht nur den Aspekt, dass sie objektiv gesehen falsch sein können, sie haben auch den subjektiven Aspekt, wie eine Person die Realität eben wahrnimmt, erlebt und bewertet. Gerade das aber beeinflusst das tatsächliche Verhalten oft viel entscheidender als objektives, sachlich richtiges Wissen. Es wäre also zu fragen, welche Konsequenzen sich aus einer bestimmten Beurteilung des Kindes - sei sie sachlich nun richtig oder falsch - für die beurteilende Person ergeben. Konkret: zieht eine Primarlehrerin aus ihrer subjektiven Ueberzeugung, dass das Kind in seinem kognitiven Verhalten weiter entwickelt ist als in seinem sozialen Verhalten den Schluss, dass das Kind in seinem sozialen Verhalten vermehrt gefördert werden muss? Oder zieht sie einen anderen Schluss oder zieht sie gar keine Schlüsse?

3 ZUR SOZIALISATION IN KINDERGARTEN UND SCHULE

Kapitel 2 befasste sich hauptsächlich mit der Entwicklung und Sozialisation des Kindes innerhalb der Familie, also mit der primären Sozialisation. Wenn das Kind im Alter von 5-6 Jahren in einen Kindergarten eintritt, kommt zur familiären Sozialisation, die zwar nach wie vor andauert und zentral bleibt, jene durch den Kindergarten hinzu. Nach einem weiteren Jahr verstärkt sich der Einfluss der institutionalisierten und organisierten Sozialisation noch mehr, wenn das Kind in die Schule eintritt.

Sozialisationsbedingungen und Sozialisationseffekte innerhalb von Kindergarten und Schule sind noch nicht so intensiv erforscht worden wie jene der familiären Sozialisation. Im folgenden soll auf einige mir im Zusammenhang mit der schulischen Sozialisation wichtig erscheinende Aspekte eingegangen werden.

3.1 Funktionen der Schule

Von der Gesellschaft her gesehen hat die Schule drei Hauptfunktionen, nämlich eine Integrations-, eine Selektions- und eine Qualifikationsfunktion (Fend, 1975).

Die Qualifikationsfunktion bezieht sich auf die Vermittlung solcher - hauptsächlich kognitiver - Kenntnisse und Fähigkeiten, deren Beherrschung für die spätere Arbeit in einem Beruf und für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben innerhalb einer hochspezialisierten und -technisierten Gesellschaft erforderlich ist. In der Primarschule handelt es sich um den Erwerb sogenannter Basisqualifikationen (Lesen, Schreiben, Rechnen), die für weitere, differenziertere und komplexere Qualifikationen eine unabdingbare Voraussetzung sind.

Die Selektionsfunktion bezieht sich auf die Reproduktion der sozialen Struktur der Gesellschaft. Die Schule soll mithelfen, die einzelnen Mitglieder der Gesellschaft den verschiedenen Positionen zuzuordnen, deren Einnahme für das Weiterbestehen der Gesellschaft notwendig ist. Im Gegensatz zur vorindustriellen Gesellschaft sind solche Positionen und Rollen nicht (durch irgendwelche Rechte oder Privilegien) zugeschrieben, sondern in der Regel erworben. Hauptkriterium ist dabei die Leistung, die ein Individuum in einer bestimmten Hinsicht erbringen kann. Konkret übt die Schule diese Funktion aus durch das Erteilen von Noten, Zeugnissen und Ausweisen verschiedener Art, die als Berechtigung für weiterführende Schulen, für Berufslehren usw. anerkannt werden.

Die Integrationsfunktion bezieht sich auf die Vermittlung systemreproduzierender und -stabilisierender Normen, Werte und Einstellungen. So sollen die Heranwachsenden u.a. dazu gebracht werden, die beiden bereits erwähnten Funktionen der Schule und damit auch das Leistungsprinzip anzuerkennen und zu legitimieren.

Während die Schule alle Funktionen - mehr oder weniger effizient - ausübt, beschränkt sich der Kindergarten - zumindest vordergründig - vor allem auf die Qualifikations- und Integrationsfunktion, wobei allerdings indirekt auch selektive Funktionen wahrgenommen werden, da der Kindergarten über den Erfolg in den ersten Schuljahren und damit auch für die gesamte Schullaufbahn und das Berufsleben mitentscheidet.

Wie der familiäre, so sollte auch der schulische Sozialisationsprozess nicht nur zur Reproduktion, sondern auch zur Innovation der Gesellschaft beitragen. In welchem Ausmass und in welcher Hinsicht innoviert werden soll, ist allerdings umstritten und hängt entscheidend von weltanschaulichen, politischen und ökonomischen

Interessen und Wertentscheiden ab. Zudem ist Innovation - selbst bei einheitlichem Willen dazu - infolge der Trägheit von hochorganisierten Institutionen - in diesem Bereich viel zähflüssiger als etwa innerhalb der Familie.

Schliesslich sollte die schulische Sozialisation die personale Entwicklung und Selbstverwirklichung des Heranwachsenden fördern und unterstützen. Zahlreiche Pädagogen haben - wie mir scheint - mit Recht darauf hingewiesen, dass der Erzieher nicht nur die Interessen der Gesellschaft oder der Kultur, sondern auch die Interessen des Kindes berücksichtigen sollte. Zwar sind gesellschaftliche Ansprüche an das Individuum, vermittelt über die Familie und die Schule, berechtigt und auch notwendig. Sie haben sich aber einem pädagogischen Kriterium zu unterziehen. "Was immer an Ansprüchen aus der objektiven Kultur und den sozialen Bezügen an das Kind herantreten mag, es muss sich eine Umformung gefallen lassen, die aus der Frage hervorgeht: welchen Sinn bekommt diese Forderung im Zusammenhang des Lebens dieses Kindes für seinen Aufbau und die Steigerung seiner Kräfte, und welche Mittel hat dieses Kind, um sie zu bewältigen? Insofern ist also jede Pädagogik Individualpädagogik" (Nohl, 1963, S. 127). Nohl weist aber ebenfalls darauf hin, dass die objektiven Mächte, die Kultur und Gesellschaft also, berechnete Ansprüche an das Individuum stellen. Er bezieht sich somit auf eine der grundlegenden pädagogischen Antinomien, hier auf jene zwischen Individuum und Gesellschaft oder Staat. "Pädagogisch gewendet heisst das: das Kind ist nicht bloss Selbstzweck, sondern ist auch den objektiven Gehalten und Zielen verpflichtet, zu denen es hinerzogen wird, diese Gehalte sind nicht nur Bildungsmittel für die individuelle Gestalt, sondern haben einen eigenen Wert, und das Kind darf nicht bloss sich erziehen werden, sondern auch der Kulturarbeit, dem Beruf und der nationalen Gemeinschaft" (Nohl, 1963, S. 128). Ähnlich fordert Mitscherlich von der Erziehung, dass sie dialektisch sei. "Sie muss in die Gesellschaft einüben und gegen sie immunisieren, wo diese zwingen will, Stereotypen des Denkens und Handelns zu folgen statt kritischer Einsicht" (Mitscherlich, 1973, S. 27).

3.2 Zur Sozialisation in Kindergarten und Schule

Allgemein kann formuliert werden, dass die schulische Sozialisation - darin eingeschlossen die Sozialisation im Kindergarten - sowohl die erwähnten gesellschaftlichen Funktionen wahrnehmen als auch die Selbstverwirklichung des Individuums ermöglichen sollte.

Bereits im Kindergarten wird das Kind neuen Sozialisationseinflüssen unterworfen. Es wird mit neuen Werten und Normen konfrontiert, die ihm möglicherweise unbekannt sind oder die mit bereits internalisierten Normen und Werten in Konflikt geraten. Wie noch näher erläutert werden wird, verzichtet der Kindergarten momentan auf einen explizit formulierten Lernzielkatalog. Darin liegt sicher ein wichtiger Unterschied zur Schule, in der die Lehrpläne zumindest offiziell eine wichtige Rolle spielen. Ein weiterer Unterschied zwischen Kindergarten und Schule liegt darin, dass der Verpflichtungsgrad unterschiedlich ist, der Kindergarten kann besucht werden, die Schule muss besucht werden, wer dagegen verstösst, hat entsprechende, gesetzlich festgelegte Sanktionen zu gewärtigen. Ein zentraler Unterschied liegt weiter im unterschiedlichen Ausmass, in dem Leistungen erwartet und bewertet werden. Zwar wird auch im Kindergarten eine bestimmte Leistung erwartet und - wenn auch nur inoffiziell - bewertet, in der Schule aber wird die Leistung zum wohl massgeblichsten Kriterium, das entsprechend nach festgelegten Regeln bewertet wird. Die freiere und oft auch abwechslungsreichere Unterrichtsgestaltung im Kindergarten lässt dem Kind einen grösseren Spielraum zur Selbstentfaltung und Selbstbestimmung (Freispiel etwa) als die Schule. Vor allem der traditionelle Schulunterricht in Form des Frontalunterrichts, bei der der Lehrer die Kommunikationsprozesse zentral steuert und seinen Intentionen unterwirft, schränkt die kindlichen Bedürfnisse in einem

stärkeren Ausmass ein als der Kindergarten. Und vor allem bei einem autoritären oder autokratischen Erziehungs- und Unterrichtsstil bleibt den Kindern nicht mehr viel an Selbstbestimmung.

Im Kindergarten und vor allem in der Schule wird also das Kind mit Normen wie 'eine bestimmte Leistung erbringen', 'ein bestimmtes Mass an Disziplin einhalten', 'Bewertung und Selektion akzeptieren und legitimieren', 'Akzeptierung von Fremdbestimmung' usw. konfrontiert und in dieser Richtung sozialisiert. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, dass das Kind erkennen lernen muss, dass es Normen gibt, die für alle Kinder gelten, dass es Normen gibt, die nur für bestimmte Kinder gelten usw. Es muss also auch lernen, einerseits zwischen verschiedenen Normen zu differenzieren - wozu auch gehört, dass die Bezugsgruppen, für welche die Normen relevant sind, erkannt werden -, andererseits auch die einzelnen Normen zu generalisieren. Es muss also erkennen, dass es nicht nur im Schreiben, sondern auch im Lesen, im Rechnen usw. eine bestimmte Leistung vollbringen sollte.

Für bestimmte Unterrichtsformen sind immer irgendwelche Normen notwendig, soll organisiertes, zielgerichtetes und effizientes Lehren und Lernen möglich sein. Nun ist es aber so, dass eben für die verschiedenen Unterrichtsformen jeweils andere Normen relevant sind. Das Kind wird also - je nach den bevorzugten Unterrichtsformen - über allgemeine schulische Normen hinaus mit ganz bestimmten spezifischen Normen konfrontiert.

Ein sehr wichtiger Sozialisationseffekt von Kindergarten und Schule besteht darin, dass das Kind lernen muss, auf die unmittelbare Befriedigung seiner Wünsche und Bedürfnisse zu verzichten. Wenn solche Verzichtleistungen zentrale menschliche Bedürfnisse wie etwa 'Wunsch nach Kontakt', 'Wunsch nach Kommunikation', 'Wunsch nach Abwechslung' betreffen, kann es sehr wohl zu grösseren Spannungen kommen, wenn der Unterricht es dem Kinde nicht oder nur ungenügend ermöglicht, diese zentralen Bedürfnisse in vom Unterrichtsziel her erwünschten Formen zu befriedigen. So kommt es oft vor, dass die Schüler zwar miteinander kommunizieren können - etwa im Unterrichtsgespräch -, dass sie aber meistens nicht über das sprechen können - selbst wenn sie es gelernt hätten, was leider oft nicht der Fall ist - was sie persönlich bewegt. Im Kindergarten ist das Kind diesbezüglich nur während den sogenannten Lektionen eingeschränkt. Ein weiteres Problem stellen die teilweise sehr unterschiedlichen motorischen Bedürfnisse dar. In der Schule kann sich das Kind in der Regel nicht vom Platz entfernen, sich frei bewegen, wie es im Kindergarten zum grossen Teil möglich ist.

Das Kind wird also vor allem in der Schule eine bestimmte Frustrationstoleranz bezüglich der Befriedigung solcher Bedürfnisse wie Kontakt, Kommunikation, Abwechslung, motorische Aktivität usw. erlernen müssen. Je angemessener die diesbezüglichen Forderungen des Lehrers sind, je kontinuierlicher bezüglich der zunehmenden Verpflichtung, desto weniger ist der Lehrer auf mehr oder weniger massive Sanktionen angewiesen, die ihrerseits wieder das affektive Klima innerhalb der Schule verschlechtern, damit aber auch die Lernmotivation und das persönliche Wohlbefinden der Schüler und wohl auch des Lehrers einschränken. In dem Masse, in dem der Lehrer den Kindern periodisch die Möglichkeit gibt, unmittelbare Bedürfnisse in modifizierter Form zu befriedigen und in dem er den Wünschen und Interessen der Kinder durch eine entsprechende Stoffauswahl und Unterrichtsgestaltung entgegenkommt, in dem Masse wird das Kind auch bereit sein, die notwendigen Verzichtleistungen zu leisten. Es geht hier also darum, dass Fordern und Gewährenlassen in einer ausgeglichenen Relation stehen.

Bereits im Kindergarten und noch vermehrt in der Schule wird das Kind auch mit Normen konfrontiert, die das Ausleben von Emotionen regeln. Das Kind hat vor allem in der Schule nur beschränkt die Möglichkeit - wobei es hier, wie auch bei den anderen Normen, von Lehrer zu Lehrer deutliche Unterschiede gibt - seine Affekte - Trauer, Zorn, Freude, Enttäuschung, Stolz - offen zu zeigen und auszuleben. Kindergarten und Schule setzen also auch die (in der Regel bereits im Elternhaus begonnene) Sozialisation der Affekte und Emotionen fort. Für Mitscherlich besteht darin sogar das wichtigste Kennzeichen der Bildung. "Gebildet ist ein Mensch, der in affekter-

regenden Lebenslagen über eine einigermaßen beständige Selbstsicherheit im Umgang mit den eigenen Triebregungen verfügt" (Mitscherlich, 1973, S. 47). Bei der Sozialisation der Affekte darf es nicht nur darum gehen, das unkontrollierte Ausleben von Affekten zu verhindern. Sie besteht vor allem darin, die Art und Weise, wie Affekte geäußert werden, zu kultivieren. Bei solchen Kindern, die in ihrer primären Sozialisation innerhalb der Familie nur gelernt haben, ihre Affekte zu unterdrücken und zu verdrängen, müsste versucht werden, durch die Schaffung eines günstigen affektiven Klimas das Äussern ihrer Affekte zu erleichtern. Es ist anzunehmen, dass das affektive Klima in der Klasse, die Art und Weise, wie der Umgang mit den eigenen Affekten geregelt ist, eine wichtige Komponente eines günstigen Lernklimas ist und somit auch das Lernen im kognitiven Bereich beeinflusst. Angestaute oder verdrängte Affekte können bei Kindern zu intrapsychischen Spannungen führen, die eine intensive, konzentrierte Zuwendung zum Unterrichtsgeschehen beeinträchtigen oder sogar verunmöglichen.

Neben der Kognition und der Affektivität wird in der Schule auch das soziale Verhalten beeinflusst. Dabei bestimmt die Art und Weise, wie die Schule organisiert ist, die Verteilung der Machtverhältnisse und Sanktionsmöglichkeiten usw., die sozialen Erfahrungen der Kinder mit. Heute bietet die Schule im grossen und ganzen eher ungünstige Rahmenbedingungen zum Erlernen jener sozialen Fähigkeiten - Rolleninterpretation, Rollendistanz, Identitätsdarstellung, Empathie, Kommunikationsfähigkeit usw. -, die für ein angemessenes soziales Verhalten wichtig sind. Es ist hier darauf hinzuweisen, dass der Lehrer innerhalb eines bestimmten Rahmens durchaus die Möglichkeit hat, die Kinder günstigere soziale Erfahrungen machen zu lassen als sie tatsächlich oft machen.

Die kognitive, motivationale, affektive und soziale Sozialisation in der Schule ist einerseits vom Lehrer und von den einzelnen Schülern auf dem Hintergrund und im Rahmen bestimmter organisatorischer und institutioneller Bedingungen, andererseits aber auch von den bisherigen Sozialisationserfahrungen innerhalb der Familie abhängig.

Organisatorische und institutionelle Variablen im schulischen Sozialisationsprozess sind u.a. die Anzahl der Schüler pro Klasse, ihre Gleichheit oder Verschiedenheit bezüglich Alter, Geschlecht und sozialer Herkunft, die Grösse des Schulzimmers, die Grösse des Schulhauskomplexes, die Art der Einrichtung, die Hausordnung usw. Zur Klassengrösse wäre zu bemerken, dass soziale Konflikte und affektive Spannungen in einem dichter gefüllten Raum vermehrt vorkommen als in einem weniger dicht gefüllten Raum.

Schulische Sozialisation ereignet sich aber nicht nur auf der Ebene des organisierten und institutionalisierten Lehren und Lernens, also nicht nur auf der formellen, sondern auch auf der informellen Ebene. Dazu gehören alle jene Erfahrungen, die Schüler in der Schule, aber nicht in direktem Zusammenhang mit dem Unterricht machen, also Erfahrungen mit anderen Schülern etwa in der Pause oder auf dem Schulweg, Erfahrungen mit den Lehrern als Privatleute usw. Die Schüler bilden unter sich - im Verlaufe der Zeit sich ändernde - Gruppierungen. Solche Gruppen haben eigene Normen und Werte, die bis zu einem bestimmten Grad auch das formelle Verhalten ihrer Mitglieder beeinflussen. So kann es zu Konflikten zwischen Gruppennormen und institutionalisierten schulischen Normen kommen. Während die Schule - in der Regel über den Repräsentanten 'Lehrer' - das Leistungsprinzip vertritt und bei den Schülern dessen Legitimation erwartet, mag eine informelle Gruppe Normen gegen dieses Leistungsprinzip aufstellen oder aber das Leistungsprinzip ebenfalls vertreten, aber in anderen Bereichen. Gruppennormen können also in einem mehr oder weniger gespannten Verhältnis zu den schulischen Normen stehen. Gruppennormen können aber auch im Gegensatz zu den informellen Gruppennormen anderer Gruppen stehen. Insgesamt muss man annehmen, dass das informelle Geschehen in der Schule das formelle vor allem im Bereich des sozialen Verhaltens übersteigt.

Der einzelne Schüler wird also in der Schule mit einer grossen Zahl unterschiedlicher, sich teilweise widersprechender Normen konfrontiert, die er auf dem Hintergrund seiner bisherigen sozialen Erfahrungen irgendwie verarbeiten muss. Die Schüler bringen zudem die in der Schule gemachten Erfahrungen, die neuen Verhaltens-

strategien, die neuen Normen und Werte in ihre Familien zurück und stossen dort unter Umständen auf Ablehnung oder zumindest nicht auf vorbehaltlose Billigung. Dar- aus können innerhalb der Familie Konflikte entstehen, die ihren Ursprung in den aus- serfamiliären Erfahrungen der Kinder haben. Insgesamt wird das gesamte Verhalten, besonders aber das soziale Verhalten, durch den Schuleintritt deutlich verändert und modifiziert, meistens in Richtung grösserer Komplexität und damit oft auch grösserer Konflikthaftigkeit.

Für die Schule stellen sich in diesem Zusammenhang einige m.E. wichtige Fragen. Ge- lingt es ihr, die primären Sozialisationserfahrungen der Schüler aufzugreifen und sinnvoll zu integrieren und zu modifizieren oder aber kommt es zu einer Konfronta- tion familiärer Normen und Wertmuster mit schulischen Normen und Wertmustern? Zahl- reiche Forschungen haben sich vor allem mit den Problemen der Unterschichtkinder be- fasst, die in ein an Mittelschichtnormen orientiertes Schulsystem eintreten (Mollen- hauer, 1971). Im Gegensatz zum Kind aus der Mittelschicht, das infolge des Vertraut- seins mit den (mittelschichtorientierten) Normen des Schulsystems sich konfliktloser den schulischen Anforderungen anpassen kann, gerät das Kind aus der Unterschicht un- ter Umständen in einen schwerwiegenden Konflikt, der sehr oft entweder zu einer über die ganze Schulzeit anhaltenden ablehnenden Einstellung gegenüber allem Schulischen oder aber zu einer Entfremdung von der eigenen Familie führt. Das dürfte vor allem für weiterführende Schulen zutreffen. Ohne den Einfluss der Schichtzugehörigkeit ba- gatellisieren zu wollen, muss aber doch darauf hingewiesen werden, dass die Einteil- lung in 'Mittelschicht' und 'Unterschicht' sehr grob ist und allenfalls entsprechen- de schichtspezifische Einflüsse für eine ganze Population nachzuweisen sind. Im Ein- zeifall kann es immer wieder vorkommen, dass Kinder - obwohl sie oekonomisch zur Un- terschicht gehören - von ihren Eltern in Richtung sogenannter Mittelschichtnormen sozialisiert werden. Andererseits gibt es sicher auch in der Mittelschicht viele Nor- men, die das Kind in Konflikt mit schulischen Normen bringen können. Es sei hier et- wa an kreatives Schülerverhalten erinnert, demgegenüber sich die Mehrzahl der Lehrer eher ablehnend verhält, (Roth, E. u.a., 1972). Konflikte zwischen familiären und schulischen Normen dürfen also nicht zum vorneherein auf die Variable Schichtzuge- hörigkeit zurückgeführt werden.

Für die Schule stellt sich aber auch die Frage, in welchem Ausmass sie die infor- mellen schulischen Erfahrungen der Schüler aufzunehmen, zu diskutieren, zu inte- grieren und zu modifizieren imstande ist. Im günstigen Falle darf es sich nicht nur darum handeln, diese Erfahrungen soweit aufzunehmen, als damit das bessere Funktio- nieren des formellen schulischen Betriebes ermöglicht wird. Es ginge darum, diese Erfahrungen als solche aufzunehmen und bei ihrer Bewältigung Hilfestellung zu bie- ten. Das kann etwa geschehen durch das Aufzeigen von Lösungsmöglichkeiten von Kon- flikten, durch das Diskutieren von Verhaltensalternativen, unter Umständen auch durch gezieltes Rollenspiel und durch gruppendedynamische Erfahrungen (vgl. Shaftel / Shaftel, 1973).

3.3 Zu den Lehrplänen

Was der Lehrer in der Schule unterrichtet, in welcher Richtung er also die Kinder sozialisiert, ist nicht einfach seiner Beliebigkeit, seiner persönlichen Auswahl und seinem Weltverständnis anheimgestellt. Bis zu einem gewissen Grad haben sich Lehrer an Lehrpläne oder Stoffkataloge zu halten, wenn auch die konkrete Realisie- rung in der Regel dem einzelnen Lehrer überlassen bleibt. Man spricht dann in die- sem Zusammenhang etwa von der 'pädagogischen Freiheit' oder von der 'Methodenfrei- heit' usw. Weil Lehrpläne als institutionalisierte Anweisungen an den Lehrer die schulische Sozialisation entscheidend mitbestimmen, soll im folgenden auf einige wichtige Aspekte von Lehrplänen eingegangen werden. Dann sollen zwei Lehrpläne - einer für den Kindergarten, einer für die Primarschule - kurz analysiert werden.

3.3.1 Allgemeine Aspekte von Lehrplänen

In den letzten Jahren ist man sich zunehmend der grossen Bedeutung des Lehrplans oder Curriculums für den Unterricht, die Erziehung und Bildung bewusst geworden. Das ging so weit, dass Bildungsreform als Revision des Curriculums verstanden wurde (Robinsohn, 1970).

Lehrpläne sollten nach dem gegenwärtigen Stand der Curriculumforschung vor allem zwei Forderungen erfüllen. Erstens sollten sie Ziele formulieren, die dem Stand der gesellschaftlichen Entwicklung entsprechen und den Heranwachsenden qualifizieren, sich mit der Wirklichkeit produktiv auseinanderzusetzen und ein möglichst hohes Mass an Selbstbestimmung zu erreichen. Zweitens muss den Lehrplänen entnommen werden können, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Erreichung der angegebenen Ziele geeignet sind, wie sie der Schüler lernen kann und wie überprüft werden kann, ob die Ziele erreicht worden sind (Nicklas, 1972).

Von der Gesellschaft her oder von der Institution her, die den Lehrplan erlässt, hat er den Zweck, die Schule anzuweisen, die ihr von der Gesellschaft zugedachten Funktionen möglichst effizient wahrzunehmen. Dem Lehrer soll das Curriculum verbindliche Ziele vorschreiben und als Instrument der Steuerung und Bewertung von Unterrichtsprozessen dienen.

Die von Curricula postulierten Ziele liegen auf verschiedenen inhaltlichen und logischen Ebenen. Es gibt Lehrpläne, in denen versucht wird, aus Zielen höheren Abstraktionsniveaus - sogenannten Richt- und Grobzielen - Ziele niedrigeren Abstraktionsniveaus - sogenannte Feinziele - abzuleiten. Diese Deduzierbarkeit wird heute weitgehend bestritten (Meyer, 1971). Die Unhaltbarkeit dieses Deduktionsansatzes lässt sich nach Blankertz u.a. daraus ersehen, dass von gleichen obersten Lernzielen verschiedener Lehrpläne vollkommen verschiedene Teilziele abgeleitet werden, andererseits weisen Lehrpläne mit verschiedenen obersten Lernzielen teilweise die gleichen Lernziele auf (Blankertz, 1970).

Entscheide über bestimmte Lernziele sind immer auch Wertentscheide. Hier stellt sich das Problem, wer über die Festlegung und Verbindlicherklärung von Lernzielen entscheiden kann. Mitbestimmung wurde vorgeschlagen für die Vertreter der beteiligten Wissenschaftler, des Staates, der politischen Parteien, der Kirchen, der Berufsverbände, der Lehrer und Erzieher, der Eltern und (bei offenen Curricula) der Schüler. Man ist sich heute einig, dass es weniger auf die Vermittlung eines möglichst umfangreichen enzyklopädischen Wissens als vielmehr auf exemplarisches Lernen (Wagenschein, 1973) ankommt. An den Lerninhalten soll also gelernt werden können, wie man Fragen stellt, Informationen erhält, gewichtet und verarbeitet, wie man Strukturen und Zusammenhänge erkennt, wie man Probleme löst usw. Trotz dieser Akzentverschiebung vom Inhaltlichen auf das Formale behalten die Inhalte insofern eine grosse Bedeutung, als dass sie mitbestimmen, was formal gelernt wird. So ist es durchaus von Bedeutung, ob logisches Denken beim Erlernen der Grammatik oder innerhalb des Mathematikunterrichtes erlernt wird. Der inhaltliche und formale Aspekt bedingen sich gegenseitig. Zudem ist auch heute noch ein bestimmtes Grundwissen, eine Grundqualifizierung, notwendig. Für die Auswahl der Inhalte wurde vorgeschlagen, auf die Geisteswissenschaften, die Sozial- und Gesellschaftswissenschaften und die Naturwissenschaften zu rekurrieren, dabei aber die Wissensfülle so zu reduzieren, dass das Ganze im Repräsentierten erhalten bleibt (Roth, 1971, c).

Heute wird versucht, die einzelnen Lernziele in Taxonomien zu ordnen. Eine Taxonomie wird dabei als ein hierarchisch gegliedertes, pädagogisch-logisch-psychologisches Klassifikationssystem verstanden (Krathwohl, 1971). Wenn Lernziele keine Leerformeln - also nichts- oder allesagende Begriffe - sein sollen, müssen sie in bestimmten, konsistenten und widerspruchsfreien Begriffen mit einem angebbaren Bedeutungsumfang formuliert werden. Viele Curriculumforscher postulieren zudem, dass die Lernziele überprüfbar sein sollten, was heute durch die sogenannte Operationalisierung angestrebt wird. Das Lernziel soll demnach ein Endverhalten beschreiben und angeben, unter welchen Bedingungen dieses Endverhalten gezeigt werden soll und

von welchem Punkt an es als erreicht gilt (Mager, 1970). Die Operationalisierung ist im Bereich naturwissenschaftlich-mathematisch-technischer Lernziele viel eher zu erreichen, in diesem Bereich ist es ebenfalls leichter, die Lernziele in sachlogisch richtiger Weise anzuordnen. Wollte man aber die Operationalisierbarkeit zum allein massgebenden Kriterium bei der Auswahl von Lernzielen machen, dann müssten wohl sehr viele Lernziele vor allem aus dem affektiven und sozialen Bereich ausgeschlossen werden. Denn sehr oft bezieht sich das angestrebte Endverhalten auf einen in der Zukunft liegenden Aspekt, sodass die Überprüfung der Erreichung des Lernziels selbst dann sehr schwierig wäre, wenn festgelegt wäre, was und wie es zu überprüfen ist. Trotz dieser Schwierigkeiten kann eine operationalisierte Formulierung von Lernzielen in vielen Bereichen nützlich und notwendig sein. Die Operationalisierung seines Lehrverhaltens darauf angewiesen ist zu wissen, ob ein bestimmtes Lernziel erreicht worden ist, ob also sein Unterricht effizient war oder nicht.

Curricula, in denen operationalisierte und taxonomisierte Lernziele angegeben sind, werden etwa 'geschlossene Curricula' genannt. Man ist sich aber zunehmend der Nachteile solcher geschlossener Curricula bewusst geworden. Wenn die Lernziele, die Mittel, die Methoden und die Bewertung der Lernziele zum vorneherein festgelegt sind, so bleibt dem Lehrer wenig Spielraum, auf unvorhergesehene, unter Umständen aber für Lehrer und Schüler oder für Schüler allein bedeutsame Situationen einzugehen. Darunter kann der Unterricht insofern leiden, als der unmittelbare Lebensbezug verloren geht, der Schüler seine Interessen und Motive im Unterricht übergangen sieht. 'Offene Curricula' enthalten demgegenüber keine operationalisierten Lernziele. Sie intendieren auch nicht - wie geschlossene Curricula - einen idealtypischen Unterrichtsverlauf zu antizipieren, den der Lehrer möglichst exakt nachzuvollziehen hätte. Im Gegensatz zu den geschlossenen Curricula bedeutet Planung bei den offenen Curricula "nicht Normierung und Kanalisierung von Unterrichtsprozessen, ihre Funktion wäre es vielmehr, ein Unterrichtsfeld so zu konstituieren, dass ein Lernprozess stattfinden kann. Sie sollte also die Freiheit der Beteiligten nicht einschränken, sondern als substantielle erst ermöglichen, indem eine Situation geschaffen wird, wo einerseits durch die Kooperation von Schülern und Lehrern, die ihre Interessen, Wünsche und Bedürfnisse in den Planungsprozess einbringen, die Motivation optimal ist und wo andererseits durch die Reflexion auf die Lerninhalte die pädagogische Relevanz des Unterrichts gesichert und zur Diskussion gestellt wird" (Moser, 1973, S. 422). Es kann kaum bezweifelt werden, dass offene Curricula für die Erreichung vieler Lernziele - etwa 'Kreativität', 'Kritikfähigkeit', 'Selbstbestimmung', 'Empathie', 'Rollendistanz', 'Identitätsdarstellung' usw. - geeigneter wenn nicht sogar eine Voraussetzung für das Erreichen der Lernziele sind. Andererseits gibt es aber auch Lernziele, für die geschlossene Curricula günstiger wenn nicht sogar eine Voraussetzung für den Lernerfolg sind - etwa im Bereich der Mathematik.

Auf weitere Probleme der Curriculumentwicklung und -evaluierung kann hier nicht eingegangen werden. Im folgenden sollen nun zwei konkrete Lehrpläne analysiert werden.

3.3.2 Der Rahmenplan des Kindergartens

Der 'Rahmenplan für die Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten' (1971, im folgenden jeweils mit 'Rahmenplan' angegeben) wurde herausgegeben von der 'Kommission zur Prüfung pädagogischer Gegenwartsfragen' des Schweizerischen Kindergartenvereins. Die Verfasser betrachten den Rahmenplan als ein "Ergebnis deutschschweizerischer und internationaler Zusammenarbeit" (Rahmenplan, 1971, S. 3). Neben Vertreterinnen der Kindergärtnerinnen und der Kindergärtnerinnenausbildung sollen auch Vertreter der Primarlehrerschaft, Schulpsychologen und Kinderärzte bei der Entwicklung mitgewirkt haben. Der Rahmenplan gibt zudem vor, die Forschungsergebnisse der

Entwicklungs- und Lernpsychologie sowie der Begabungsforschung zu berücksichtigen. Wie aus dem folgenden kritischen Ueberblick hervorgehen wird, ist davon allerdings nur wenig zu spüren. Der Rahmenplan möchte zeit- und stufengemässe Zielsetzungen und das Bildungsangebot des Kindergartens im Umriss aufzeigen und auf die Kindergartenführung anregend einwirken. Daneben will er die kantonalen Erziehungsbehörden, die Kindergartenkommissionen der Gemeinden und die Lehrerschaft der weiterführenden Schulstufen "auf das reichhaltige Erziehungs- und Bildungsgeschehen in den beiden Vorschuljahren hinweisen und sie für die nachdrückliche Unterstützung einer qualifizierten, dem Kind im Vorschulalter entsprechenden Begabungsförderung gewinnen" (Rahmenplan, 1971, S. 3).

Es soll bereits hier darauf hingewiesen werden, dass der Rahmenplan - zumindest nicht in der vorliegenden Form - diese doch sehr unterschiedlichen Zielsetzungen (einerseits Anregung und Erneuerung der Kindergartenführung, andererseits bildungspolitische Information der zuständigen Behörden) nicht erfüllen kann.

Anschliessend kommen die Autoren auf die Grundlagen und Voraussetzungen für die Verwirklichung des Bildungsauftrages zu sprechen. Angeführt werden dabei eine gut ausgebildete Kindergärtnerin mit einem Berufsdiplom eines deutschschweizerischen Kindergärtnerinnenseminars - in diesem Zusammenhang vermisst man, wenn der Rahmenplan schon bildungspolitische Funktionen wahrnehmen soll, eine entsprechende Forderung, die Ausbildung der Kindergärtnerinnen qualitativ und quantitativ zu vertiefen - , eine gute Zusammenarbeit mit dem Elternhaus in den Fragen der Erziehung und Bildung des Kindes, geeignete Räumlichkeiten, eine den heutigen Verhältnissen angemessene, pädagogisch verantwortbare Kinderzahl von höchstens 25 Kindern, genügend Spiel- und Beschäftigungsmaterial von guter Qualität und Eignung, ein ärztlicher Ueberwachungs- und Beratungsdienst für die Früherfassung von körperlichen und seelischen Gebrechen, eine aufgeschlossene und verständnisvolle Trägerschaft, eine angemessene Stundenzahl von höchstens zwei Vormittags- und Nachmittagsstunden bei zwei freien Nachmittagen pro Woche sowie eine gegenseitige Fühlungnahme zwischen Kindergärtnerinnen und Primarlehrerschaft. Weiter wird festgehalten, dass der Besuch des Kindergartens grundsätzlich freiwillig sei.

Anschliessend grenzt sich der Rahmenplan von sogenannten Lehrplänen ab: "Dabei gilt es zu bedenken, dass für die Arbeit im Kindergarten wohl Leitgedanken und Bildungsziele, aber nie 'Lehrpläne' mit verbindlichen Stoffpensen aufgestellt werden können. Die Auswahl der bildenden Inhalte sowie die angemessene Vermittlung und Gestaltung bleiben der Verantwortung, der Intuition und dem Einfallsreichtum der Kindergärtnerin überlassen" (Rahmenplan, 1971, S. 4). Und sogleich wird nachgedoppelt: "Jede strikte Fixierung und inhaltliche Normierung durch einen Bildungsplan mit genau festgelegten Lernzielen und Lernschritten müssen sich letztlich auf die wertvollsten geistig-schöpferischen Kräfte des Kindes hemmend auswirken" (Rahmenplan, 1971, S. 4).

Die Kindergärtnerinnen werden so zur entscheidenden Instanz, ob und in welchen Bereichen ein Kind gefördert wird. Dabei dürften viele Kindergärtnerinnen angesichts der knappen Ausbildung bald überfordert sein. Dass sich exakt formulierte Lernziele auf die sogenannten wertvollsten geistig-schöpferischen Kräfte - sie werden nicht näher erläutert - des Kindes hemmend auswirken, ist eine nicht bewiesene Behauptung. Das mag allenfalls für eine kleine Minderheit von solchen Kindern gelten, die von ihrem Elternhaus her bereits eine gute und umfassende Förderung erhalten. Der grösste Teil der Kinder dürfte so aber wohl kaum effizient gefördert werden können. Zu bedauern ist weiter, dass operationalisierte Lernziele pauschal abgelehnt werden, obwohl sie in vielen Bereichen durchaus sinnvoll und notwendig sind. Der Tendenz nach wäre der Rahmenplan eher zu den 'offenen Curricula' zu zählen (vgl. S. 98), aber auch in dieser Hinsicht - Vermittlung von Hilfen und Hinweisen für die Konstituierung eines optimalen Unterrichtsfeldes, in dem Kinder Lernprozesse in eigener Selbstverantwortung aktualisieren können - bleibt der Rahmenplan dürftig. Nochmals: es soll hier keineswegs für eine generelle Operationalisierung aller Lernzielbereiche eingetreten werden - die Möglichkeiten der Selbstbestimmung und Selbstentfaltung würden sonst tatsächlich eingeschränkt -, sondern für eine differenziertere Strategie. Es gibt Lernzielbereiche - vor allem im Bereiche der kompensatori-

schen Erziehung und Förderung -, bei denen die Operationalisierung notwendig ist, weil sie in Form von Rückmeldung des Erfolgs bzw. Misserfolgs zur Effizienz bestimmter Lernbemühungen und damit zum Lernerfolg beitragen. Wenn der Rahmenplan zwar keine verbindlichen und normierten Lernziele aufstellt, so schlägt er dennoch eine ganze Reihe von möglichen Lernzielen vor. Diese Vorschläge bewegen sich auf sehr unterschiedlichen Ebenen. Neben abstrakten Lernzielen wie 'Gemeinschaftsfähigkeit' oder 'Entscheidungsfähigkeit' (Rahmenplan, 1971, S. 5) finden sich ganz konkrete Lernziele wie "Wachsen und Gedeihen beobachtet sie (die Kindergärtnerin) mit den Kindern an selbstgesäten Pflanzen wie z.B. Kresse, Radieschen, Bohnen, Kapuziner, Sonnenblumen" (Rahmenplan, 1971, S. 12) oder wie "am Vogelhäuschen können Kindergärtnerin und Kinder im Winter Vögel füttern und beobachten" (Rahmenplan, 1971, S. 12). Die Situation um die Lernzielformulierungen wird dadurch noch verworrener, als oft sehr vage, wenig aussagende Begriffe, sogenannte Leerformeln, verwendet werden. Als Beispiel seien angeführt: "Die Kindergärtnerin weckt den Sinn für Echtes und Wahres und trägt damit wesentlich zur Bildung eines sicheren persönlichen Geschmacks bei" (Rahmenplan, 1971, S. 6), dann wird von "einem optimalen stufengemässen Umweltverständnis" (Rahmenplan, 1971, S. 5) gesprochen oder die "allgemeine seelisch-geistige Aufgeschlossenheit" (Rahmenplan, 1971, S. 5) erwähnt.

Anschliessend an diese zentralen Bemerkungen zur Formulierung von Lernzielen fordern die Verfasser eine obligatorische berufsbegleitende Fortbildung. Die Einleitung wird abgeschlossen mit einigen - berechtigten - Forderungen zur Raumgestaltung des Kindergartens. Dabei wird gefordert, dass bei der Planung von Kindergärten auf jeden Fall Kindergärtnerinnen zur Beratung herbeigezogen werden sollten.

Im nächsten Kapitel werden der Bildungsauftrag und die Bildungsmittel des Kindergartens erläutert. Es werden sechs Bereiche angeführt, in denen der Kindergarten das Kind in pädagogisch angemessener Weise in seinen Möglichkeiten der menschlichen Reifung unterstützen soll, nämlich: die Erlebnisfähigkeit; die Willensbildung; die Wahrnehmungsfähigkeit, die sprachlich-begriffliche Verarbeitung und das altersgemässe Denkvermögen; die Phantasie und das schöpferische Verhalten; die Verantwortlichkeit, Hilfsbereitschaft und Gemeinschaftsfähigkeit und schliesslich die Bewegungskoordination. "Der Kindergarten fördert jedes Kind seinem individuellen Entwicklungsstand und seinen Bedürfnissen entsprechend und hilft mit, es für die Bewährung im Leben vorzubereiten" (Rahmenplan, 1971, S. 5). Es wird festgehalten, dass der Kindergarten im Bereich der modernen Zivilisation die wichtige Aufgabe habe, tiefgreifende Anschauungs- und Erlebnislücken zu schliessen. Durch Anschauung und Erläuterung, durch Sinnesschulung und Schärfung der Beobachtungsgabe soll der Kindergarten dem Kind zu einem optimalen stufengemässen Umweltverständnis und zu einem sachgerechten Erfassen der Wirklichkeit verhelfen. Im Bereich der sozialen Erziehung soll der Kindergarten es dem Kinde in einer Atmosphäre des Wohlwollens ermöglichen, sich angemessen zu behaupten, aber auch bereitwillig Rücksicht zu nehmen. Im Kindergarten habe das Kind die Möglichkeit, neue Rollen, soziale Stellungen und Bezüge zu erleben und zu erproben. Dadurch soll es zu einer ausgeglicheneren Selbsteinschätzung und zur freieren Entfaltung seiner Kontaktfähigkeit gelangen. Weiter: "Durch das Wachsen von Entschlusskraft und Ausdauer gelangt das Kind zu einer positiven Arbeitshaltung. Die Uebernahme kleiner Pflichten stärkt das Selbstgefühl des Kindes und übt es im Tragen von Verantwortung" (Rahmenplan, 1971, S. 6). Schliesslich wird festgehalten, dass im Zentrum des Erziehungs- und Bildungsgeschehens im Kindergarten das Spiel steht. "Das Funktionsspiel dient der Uebung reifender körperlicher und geistiger Funktionen. ... Das Fiktions- und Rollenspiel dient der Verarbeitung von Umwelterlebnissen und der emotionalen Anpassung. ... Das Konstruktionsspiel bahnt den Weg über das Werk zur Arbeit" (Rahmenplan, 1971, S. 7). Es wird festgehalten, dass die einzelnen Lernbereiche ineinandergreifen und dass jede schulische Auffächerung zu vermeiden sei. Die Anforderungen sollen im Verlaufe des Kindergartenjahres in allen Bereichen gesteigert werden, "wobei Auswüchse unterrichtenden Ehrgeizes unbedingt zu vermeiden sind" (Rahmenplan, 1971, S. 7).

Das Erziehungs- und Bildungsgeschehen soll im Kindergarten, wenn immer möglich, themenbezogen erfolgen. Bei der Aufzählung einzelner Themenbereiche fällt allerdings auf, dass sie zum überwiegenden Teil traditionsbezogen sind und wenig Bezug zu ak-

tuellen Problemen im Zusammenhang mit der Lebensbewältigung haben.

Der Rahmenplan kommt sodann auf das Verhältnis des Kindergartens zu den Eltern zu sprechen. Den Eltern wird zwar ein Besuchsrecht und die Teilnahme etwa an Bastelnachmittagen zugestanden, eine eigentliche Elternmitarbeit und Mitverantwortung hingegen ist nicht vorgesehen. Obwohl festgehalten wird, dass der Kindergarten seine Aufgabe in der Unterstützung und Ergänzung der häuslichen Erziehung sehe, wird die Gewissens- und Sexualerziehung zur Hauptsache den Eltern anheimgestellt. Selbst wenn man bedenkt, dass gerade in diesen Bereichen weltanschauliche Überlegungen eine grosse Rolle spielen, kann m.E. dennoch nicht auf eine angemessene Gewissens- und Sexualerziehung im Kindergarten verzichtet werden, vor allem angesichts des in vielen Familien diesbezüglich herrschenden erzieherischen Notstandes. Zumindest die Ausklammerung der Gewissensbildung bleibt illusorisch. Kognitive, emotive und soziale Erziehung führt nolens volens auch zur Gewissenserziehung, anders formuliert, zum Aufbau neuer und zur Modifikation bestehender, aus der primären Sozialisation innerhalb der Familie stammender Wertmuster. Welches können nun die Motive für diese Ausklammerung der Gewissens- und Sexualerziehung sein? "Es sind Wunschbilder einer heilen Kinderwelt, in der die Geschöpfe gut, brav und glücklich sind, solange nur die schädlichen Einflüsse der Erwachsenenwelt von ihnen ferngehalten werden können. In diesem Falle erübrigen sich Sozialerziehung und Gewissensbildung zum vorneherein. Dafür wird künstlich eine Umwelt aufgebaut, die nicht mehr auf den Erwachsenen ausgerichtet, sondern - vermeintlichen - besonderen kindlichen Bedürfnissen angepasst wird" (Schuler / Weeber / Oser, 1972, S. 12).

Beide Bereiche - Gewissensbildung und Sexualerziehung - wurden auch in einer empirischen Untersuchung zum Rahmenplan, bei der 40 Kindergärtnerinnen der Stadt Luzern in Form eines halbstandardisierten Interviews zum Rahmenplan befragt wurden, den Kindergärtnerinnen zur Stellungnahme vorgelegt (Kretz / Monico / Noser / Rätz, 1972). 33 der 40 Kindergärtnerinnen, also etwa 83%, sind damit einverstanden, dass die Gewissensbildung dem Elternhaus überlassen bleibt, von diesen 33 Kindergärtnerinnen sind aber immerhin 28, also etwa 85%, der Auffassung, der Kindergarten müsse bei der Gewissensbildung ergänzend mitwirken. 7 Kindergärtnerinnen sind mit obiger Forderung nicht einverstanden, wollen also auch im Kindergarten explizit Gewissensbildung bewirken. Zur Begründung geben sie u.a. an, Gewissensbildung sei ihrer Meinung nach eine Elementaraufgabe des Kindergartens, die Kindergärtnerin komme weiter auch nicht darum herum, zu den kindlichen Verhaltensweisen Stellung zu beziehen, das sei aber bereits Gewissensbildung. Eine Kindergärtnerin stellt sich die Frage, was denn mit jenen Kindern geschehe, die in einem schlechten Milieu aufwachsen. Mir scheint, diese 7 Kindergärtnerinnen sehen die Probleme realistischer als die Autoren des Rahmenplans. Wie steht es mit der Geschlechtererziehung? 36 der 40 Kindergärtnerinnen sind damit einverstanden, dass sie dem Elternhaus überlassen bleibt. Zur Begründung wird etwa angegeben, das notwendige intime Vertrauen zwischen Kind und Erzieher sei im Kindergarten nicht gegeben. 4 der 40 Kindergärtnerinnen, also 10%, wollen die Geschlechtererziehung nicht ausschliesslich dem Elternhaus überlassen. Dafür werden folgende Begründungen angeführt: für viele Kinder stelle der Kindergarten den einzigen Ort dar, wo sie eine Antwort auf ihre Fragen finden; im Kindergarten gebe es immer wieder für Geschlechtererziehung geeignete Situationen. Dann wird auch hier die Frage aufgeworfen, was mit Kindern aus ungünstigen familiären Verhältnissen geschehe (Kretz / Monico / Noser / Rätz, 1972).

Im nächsten Abschnitt grenzt sich der Kindergarten von der Schule und Vorschule ab. Gleichzeitig versuchen die Autoren aufzuzeigen, was der Kindergarten für die Schule zu leisten imstande ist. "Durch die Entfaltung der ganzen kindlichen Persönlichkeit bereitet der Kindergarten stufengemäss auf die spätere Lebensbewältigung und gleichzeitig auf den Schulbesuch vor. Er unterscheidet sich jedoch grundsätzlich von einer leistungsbezogenen Vorschule und verzichtet bewusst auf eine Vorwegnahme von Lerninhalten, die der Schule zugewiesen sind. Durch kindgemässe Formen der Vermittlung weckt der Kindergarten nachhaltig die Lernfreude und die Lernbereitschaft und vermittelt ebenfalls die Lerngrundlagen für den späteren Schulbesuch: aufmerksames Wahrnehmen und Hinhören, Entdeckung von Sinnzusammenhängen und zuversichtliches Vertrauen in die eigene Fähigkeit, Neues zu erfassen, einzuordnen und zu verstehen"

(Rahmenplan, 1971, S. 8). Im nächsten Kapitel kommt der Rahmenplan auf die einzelnen Bildungsbereiche und Zielsetzungen zu sprechen. Erwähnt werden Sprachpflege, rhythmisch-musikalische Erziehung, Gymnastik und Turnen, Naturerlebnis und Naturbeobachtung, mathematische Früherziehung (Zahlbegriff, Geometrie), physikalische Gesetzmässigkeiten und Technik, bildnerisches Gestalten und Werken und schliesslich Verkehrserziehung. Neben entsprechenden psychologischen und pädagogischen Ueberlegungen - allerdings von unterschiedlicher Qualität und Prägnanz - werden zu den erwähnten Bereichen auch methodische Hinweise und konkrete Vorschläge angeführt.

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang die Aufteilung der insgesamt 92 erwähnten, abstrakten bis konkreten Lernzielen aller Art: fast die Hälfte, nämlich 43, sind kognitive Lernziele oder Vorschläge, 22 können dem emotiven Bereich zugeordnet werden, 9 Lernziele dem motorischen Bereich, 8 dem ethischen Bereich, 5 dem Bereich der Kreativität, 3 dem sozialen Bereich und 2 dem voluntativen Bereich. (Schuler / Weeber / Oser, 1972). Gerade gegenüber der doch stark verintellectualisierten Schule erhofft man sich vom Kindergarten eine vertieftere und umfassendere Sozialerziehung. Die 3 erwähnten sozialen Lernziele nehmen sich gegenüber den 43 kognitiven Lernzielen sehr bescheiden aus. Trotz der Schwierigkeiten bei der Konkretisierung müsste Sozialerziehung m.E. im Kindergarten systematisch betrieben werden und Lernziele wie 'Rollendistanz', 'Lernen, Konflikte angemessen zu lösen', 'Empathie', 'Kommunikationsfähigkeit', 'soziale Kreativität' usw. umfassen. Angesichts des oben angeführten Verhältnisses zwischen kognitiven und sozialen Lernzielen muss man sich fragen, ob die Autoren des Rahmenplans überhaupt eine systematische soziale Erziehung intendieren oder ob sie allenfalls den Zufällen des pädagogischen Alltags überlassen bleibt. Dass das allein aber nicht genügt, wissen alle jene zahlreichen Kindergärtnerinnen, die sich um eine gezielte soziale Erziehung bemühen. "Im Rahmenplan wird der Kindergärtnerin wohl erklärt, wie sie die Wurzeln der Abstraktionsfähigkeit oder jene für das Verständnis des Umweltschutzes pflegen kann, wie sie aber die Kinder zur Toleranz und Gemeinschaftsfähigkeit erzieht, finden wir nirgends. Eine bewusste, systematische Sozialerziehung ... wurde ausgeklammert" (Schuler / Weeber / Oser, 1972, S. 10 f.). Auf die ebenfalls sehr dürftige Beteiligung - gemäss den Absichten des Rahmenplans - des Kindergartens an der Gewissens- und Sexualerziehung wurde bereits hingewiesen.

Schliesslich kommt der Rahmenplan auf die Schulreife und den Schuleintritt zu sprechen. Es wird festgestellt, dass aus der Gesamtheit aller frühkindlichen Lernvorgänge die Schulbereitschaft und mit ihr die Schulfähigkeit erwachse. Gleichzeitig wird aber auch darauf hingewiesen, dass die Begünstigung (also nur Begünstigung, nicht systematische Förderung) der sogenannten Schulreife nur ein Teilziel der Vorschulerziehung darstelle. Sodann weist der Rahmenplan darauf hin, dass die Kindergärtnerin in enger Zusammenarbeit mit den Eltern, dem Schularzt und dem Schulpsychologen über die Schulreife mitzuentscheiden habe. Anschliessend kommt der Rahmenplan auf einen m.E. sehr wichtigen Aspekt zu sprechen. "Das Verständnis der Kindergärtnerin für das Bildungsgeschehen auf der Unterstufe und dasjenige der Unterstufenlehrerschaft für den Kindergarten ist bereits in der Berufsausbildung wechselseitig zu fördern, es sollte durch alljährliche Besuche vertieft werden" (Rahmenplan, 1971, S. 16). Ob die hier beabsichtigte Zusammenarbeit zwischen Kindergärtnerin und Unterstufenlehrerin in der Praxis bereits genügend vorhanden ist, ist leider fraglich. Denn die 40 Kindergärtnerinnen der Stadt Luzern, die in der bereits erwähnten empirischen Untersuchung u.a. auch die zahlreichen angeführten Grundlagen für die Arbeit im Kindergarten (vgl. S. 99) nach ihrer Wichtigkeit ordnen sollten, setzen die Grundlage 'Kontakt mit der Primarlehrerschaft' an die letzte Stelle (Kretz / Monico / Noser / Rätz, 1972).

Zum skizzierten Verhältnis vom Kindergarten zur Primarschule sind noch einige kritische Bemerkungen anzubringen. Der Kindergarten soll zwar die Schulreife begünstigen, eine zielgerichtete Förderung der Schulreife wird zusammen mit der Vorwegnahme von schulischen Lerninhalten abgelehnt. Dabei ist zu bemängeln, dass nirgends angeführt wird, was denn konkret unter schulischen Lerninhalten zu verstehen ist. Kindergärtnerinnen machen sehr oft die Erfahrung, dass Kinder bereits im Kindergarten Buchstaben kennen, ihren Namen schreiben können usw. Soll die Kindergärtnerin

die Kinder diesbezüglich gewähren lassen, soll sie sie auf die Schule verweisen oder soll sie auf die Kinder eingehen. Meiner Meinung nach sollte im Kindergarten weder das Lesen, Schreiben noch Rechnen systematisch gelehrt werden. Bei der gegenwärtigen Aufgabenteilung zwischen Kindergarten und Schule gehören diese Bereiche eindeutig zur Schule. Andererseits wäre es ebenso unklug, auf entsprechende Interessen und Motive der Kinder überhaupt nicht einzugehen, denn gerade wenn Kinder von sich aus entsprechende Fragen stellen, sind sie eben besonders motiviert, ist die Lernvoraussetzung an sich günstig. Nun gibt es aber für solche typisch schulischen Leistungsbereiche bestimmte Voraussetzungen, die Kinder bei ihrem Schuleintritt in sehr unterschiedlichem Ausmasse mitbringen. Hier stellt sich so die Frage, ob es nicht im Interesse des Kindes - vor allem des bezüglich familiärer Anregung und Förderung benachteiligten Kindes - wäre, wenn jene Voraussetzungen im Kindergarten systematisch geschaffen würden. Denn andernfalls sind bereits bei Schulanfang in der 1. Klasse die Erfolgsaussichten für die einzelnen Kinder sehr unterschiedlich. Es soll hier denn auch nicht verschwiegen werden, dass diese Erfolgsaussichten auch bei einer optimalen Förderung wohl nie gleich gross für alle Kinder sind. Dennoch bin ich der Auffassung, dass diesbezüglich der Kindergarten noch viel leisten könnte und leisten sollte. Kindergärtnerinnen sollten m.E. u.a. jene kognitiven und perceptiven Fähigkeiten fördern, die eine Voraussetzung für das Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen sind. Ebenso wichtig sind Förderungsmassnahmen im Bereich der Selbststeuerung - so ist bekannt, dass etwa ein impulsiver kognitiver Stil für das Lesenlernen ungünstig ist -, im Bereich des sozialen Verhaltens und im Bereich der Persönlichkeit (Ausgeglichenheit, emotionale Stabilität, Frustrationstoleranz etc.). Eine solche gezielte Schulvorbereitung wird vom Rahmenplan implizit abgelehnt. Die Schulvorbereitung, die der Kindergarten leistet, wird stattdessen wie folgt umschrieben: "Mit dieser Hinführung zu einem sinnvollen geistigen Verhalten sowie mit der fortschreitenden Gewöhnung des Kindes an einen geregelten Zeitplan und an feste Gemeinschaftsordnungen leistet der Kindergarten eine zweckmässige Hilfe auf dem Gebiet der Schulvorbereitung" (Rahmenplan, 1971, S. 8). In diesem Zusammenhang ist es weiter auch nicht erstaunlich, dass jedes leistungsbezogene Lehren und Lernen abgelehnt wird. Es geht m.E. keineswegs darum, den Kindergarten in eine einseitig leistungsorientierte Institution umzuwandeln; mit der grundsätzlichen Ablehnung des Leistungsprinzips fällt der Kindergarten in das gegenteilige Extrem. Eine Leistung vollbringen - auf welchem Gebiet auch immer - heisst auch, sein Selbstwertgefühl, sein Selbstbewusstsein zu stärken, heisst, einen Schritt zur Selbstverwirklichung zu tun. Inhuman und die Selbstverwirklichung gefährdend oder sogar verunmöglichend wird Leistung erst dann, wenn sie zum ausschliesslichen oder wichtigsten Kriterium persönlichen und sozialen Wertes wird. Insgesamt vermisst man im Rahmenplan eine differenzierte Stellungnahme zum Leistungsprinzip. Weiter wäre zu bedenken, dass geplante Lernprozesse, die vom Rahmenplan ja auch abgelehnt werden, wie bereits erwähnt, nicht zum vorneherein einzig und allein leistungsorientiert sein müssen. "Diese Distanzierung von sogenannten leistungsbezogenen Vorschulen scheint erneut auf der irrigen Vorstellung zu beruhen, dass geplante Lernprozesse unauflöslich verbunden sind mit Leistungsdruck, Konkurrenz und Rivalität, dass ein Wettbewerbsdenken alles kindliche Träumen und Phantasieren erdrücken würde" (Schuler / Weeber / Oser, 1972, S. 13).

Der Rahmenplan schliesst mit einem ausführlichen Literaturverzeichnis zur Psychologie, Pädagogik und Methodik der Vorschul- und Kindergartenerziehung. Leider wurde es dabei unterlassen, die einzelnen Werke wenigstens nach einführenden und weiterführenden Werken zu unterteilen oder zu kennzeichnen, so dass es im vorliegenden Falle der Kindergärtnerin schwer fallen dürfte, sich ein ihren Bedürfnissen, Wünschen und individuellen kognitiven Voraussetzungen entsprechendes Buch zu finden. Zudem ist das Literaturverzeichnis teilweise sehr einseitig. So finden sich zum Thema 'Sozialerziehung' vergleichsweise nur sehr wenig Hinweise.

Im folgenden sei noch auf den formalen Aspekt des Rahmenplanes näher eingegangen. Er weist auch diesbezüglich zahlreiche Schwächen auf, was umso bedauerlicher ist, als an der Entwicklung und Herausgabe des Rahmenplanes auch Wissenschaftler mitgearbeitet haben und dabei die neuesten Erkenntnisse der Psychologie, Pädagogik etc. mitberücksichtigt worden sein sollen.

Die zahlreichen Lern- und Bildungsziele werden von einer Bildungstheorie her weder begründet noch wenigstens darauf bezogen. Die gesellschaftliche Funktion des Kindergartens wird nirgends erwähnt, geschweige denn reflektiert. Obwohl nicht explizit formuliert, zeigt sich der Rahmenplan in seiner Grundtendenz kindzentriert. Das ist sicher ein sehr wichtiger Aspekt jeder Bildung und Erziehung, aber - um nochmals mit Nohl (1963) zu sprechen - das Kind darf nicht nur sich selbst, sondern es muss auch im Hinblick auf die Gesellschaft erzogen werden. Diesbezügliche Ueberlegungen fehlen im Rahmenplan weitgehend. Insgesamt wird im Rahmenplan ein Bildungs- und Erziehungsverständnis impliziert, das darauf hinausläuft, das Kind möglichst lange vor der unheilvollen Welt der Erwachsenen fernzuhalten. So kann dem Rahmenplan der Vorwurf m.E. kaum erspart bleiben, dass er die Kinder an der Wirklichkeit vorbei erziehen wird. Früher oder später werden die Kinder eben doch mit dem Leistungsprinzip konfrontiert, mit Intoleranz, Ungerechtigkeit usw. Erziehung und Bildung im Kindergarten müsste zuallererst darauf ausgerichtet sein, das Kind zur angemessenen - d.h. sich selbst und die anderen respektierenden - Bewältigung des Alltags zu qualifizieren und viel weniger darauf, es in irgend einem kindlichen Zustand zu konservieren. So stellt sich die Frage, ob die Kindzentriertheit letztlich nur eine vermeintliche ist und den eigentlichen Interessen der Kinder auf die Dauer nicht angemessen ist.

Unklar ist auch die psychologische Begründung vieler vorgeschlagener Massnahmen und Lernziele. Zwar beruft sich der Rahmenplan ausdrücklich auf die neuesten Ergebnisse auch der Begabungsforschung. Die entsprechenden Erkenntnisse lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass Anlage und Umwelt gemeinsam ein bestimmtes Verhalten konstituieren, dass sie eng miteinander interagieren und dass ihr jeweiliger Anteil an einem bestimmten Verhalten nicht genau ausgemacht werden kann. Statt dieser Tatsache Rechnung zu tragen, spricht der Rahmenplan sehr oft von Reifung, von Wachsenlassen usw. Es erstaunt auch weiter nicht, dass die einzelnen Lernziele selten auf eine ausdrückliche Begabungsförderung, die eine aktive Rolle des Erziehers einschliesst, hinzielen. Es soll hier nicht in Frage gestellt werden, dass der Rahmenplan letztlich nicht doch auch die Förderung der Kinder will, nur wird dieser Wille hinter den zahlreichen einseitig am Reifungsprozess orientierten Begriffen nicht klar ersichtlich.

Vom formalen Standpunkt aus gesehen wäre weiter zu kritisieren, dass die Relationen zwischen den verschiedenen Lern- und Bildungszielen nicht klar ersichtlich sind. So stehen die vorgeschlagenen Lern- und Bildungsziele einerseits und die entsprechenden qualifizierenden Inhalte sehr oft in keinem ersichtlichen oder begründeten Zusammenhang.

Im Rahmenplan finden sich zahlreiche Begriffe, die den logischen Anforderungen an brauchbare Begriffe nicht genügen. Das betrifft die Eindeutigkeit der Begriffe, ihre konsistente Anwendung, die Abgrenzung des Begriffsumfanges von anderen Begriffen usw. So haben denn auch die Bemühungen der Autoren, "die in der wissenschaftlichen Forschung zurzeit üblichen Fachausdrücke ... sinngemäss ins Deutsche (zu) übertragen" (Rahmenplan, 1971, S. 3) zu keiner besseren Verständigung geführt. So verwundert es keinesfalls, dass die 40 Kindergärtnerinnen in der bereits erwähnten empirischen Untersuchung zum Rahmenplan unter zahlreichen wichtigen Begriffen zum Teil sehr Unterschiedliches verstehen. Einige Beispiele mögen das belegen. Es ist bereits erwähnt worden, dass der Rahmenplan die Auswahl der bildenden Inhalte der 'Intuition' der Kindergärtnerin überlässt. Den Kindergärtnerinnen wurde in diesem Zusammenhang die Frage gestellt, was sie unter 'Intuition' verstehen würden. Kindergärtnerin A: Feingefühl für Gemütsstimmung. Kindergärtnerin B: dieses Wort kann ich nicht verstehen. Kindergärtnerin C: das richtige Gefühl für das Kind haben, vor allem es dennoch zu verstehen versuchen, wenn es sich nicht richtig ausdrücken kann. Kindergärtnerin D: Einfühlungsgabe. Kindergärtnerin E: das kann ich nicht beantworten. Kindergärtnerin F: ich verstehe den Begriff nicht. Kindergärtnerin G: Gespür, glaube ich. Diese sieben Kindergärtnerinnen wurden nach Zufall aus den 40 Kindergärtnerinnen ausgewählt. Bei den folgenden Antworten handelt es sich jeweils um die gleichen Kindergärtnerinnen. In einem anderen Zusammenhang wird im Rahmenplan postuliert, die Kindergärtnerin solle beim Kind die 'Ehrfurcht vor dem Leben' wek-

ken. In diesem Zusammenhang wurden sie gefragt, was sie unter "Ehrfurcht vor dem Leben" (Rahmenplan, 1971, S. 6) verstehen würden. Kindergärtnerin A: 'Kindergartenreligion', Sorge zu Pflanzen und Tieren. Kindergärtnerin B: etwas Schönes, geht in das Religiöse, Freude an der Natur, nicht alles als selbstverständlich hinnehmen. Kindergärtnerin C: ein schönes Kindergartenwort, Respektieren des Tieres und der Umwelt, staunen, wie alles zusammenpasst. Kindergärtnerin D: dem Kind die Natur nahebringen, Ungeziefer ist auch Leben. Kindergärtnerin E: dass man nicht sinnlos über alles hinwegtrampelt. Kindergärtnerin F: gegenüber Blumen, Menschen und Tieren Ehrfurcht haben. Kindergärtnerin G: Menschen und Tiere bestaunen. Dass in diesem Zusammenhang mehrheitlich von Ehrfurcht vor Tieren und Pflanzen gesprochen wird, hängt wohl auch mit dem entsprechenden Passus im Rahmenplan zusammen: "Aus der Beobachtung und schonenden Behandlung von Pflanzen und Tieren wächst Ehrfurcht vor dem Leben" (Rahmenplan, 1971, S. 6). Von der Ehrfurcht vor dem menschlichen Leben wird gar nicht erst gesprochen und die beiden Kindergärtnerinnen, die die Ehrfurcht auch auf den Menschen beziehen, tun dies eher nebenbei: Kindergärtnerin F stellt den Menschen auf die gleiche Stufe wie Blumen und Tiere, Kindergärtnerin G spricht vom Bestaunen von Menschen und Tieren. In diesem Zusammenhang kann erläutert werden, was bereits behauptet wurde, dass der Rahmenplan das Kind von der (oft brutalen) Welt der Erwachsenen abzuhalten sucht. Es ist eine Tatsache, dass Kinder - etwa in den Massenmedien - oft Zeugen von Misshandlungen - auch von Kindern - werden, dass sie Bilder von ausgehungerten Menschen sehen, dass sie aber auch im eigenen Alltag mit Verhaltensformen konfrontiert werden, die auf sehr wenig Achtung oder Ehrfurcht vor dem menschlichen Leben schliessen lassen, etwa mit Rücksichtslosigkeit im Strassenverkehr, mit der Rücksichtslosigkeit des stärkeren Kindes gegenüber dem schwächeren usw. Von solchen Realitäten wird im Rahmenplan nicht gesprochen, man flüchtet sich zu den Pflanzen und Tieren, die (sicher auch) Ehrfurcht verdienen. Aus den beiden angeführten Begriffserläuterungen geht nicht nur hervor, welch breites Spektrum verschiedener Inhalte den einzelnen Begriffen subsumiert wird. Es wurde auch deutlich, welch grosse Schwierigkeiten viele Kindergärtnerinnen hatten, bei den Begriffserläuterungen selbst einigermaßen eindeutige Begriffe zu verwenden (Kretz / Monico / Noser / Rätz, 1972).

Aus diesen Ueberlegungen - Vagheit der Begriffe, Beliebigkeit ihrer Inhalte - ist ersichtlich, dass die Kindergärtnerin den Rahmenplan in individueller Beliebigkeit ihrem Vorverständnis entsprechend ausdeuten kann. So ist der Rahmenplan allein schon seiner formalen Mängel wegen dazu geeignet, den Kindergärtnerinnen als Legitimationsgrundlage ihrer je verschiedenen Erziehungs- und Bildungspraxis zu dienen.

Was halten nun die Kindergärtnerinnen selbst vom Rahmenplan? Das sollte u.a. auch die bereits erwähnte empirische Untersuchung bei den 40 Kindergärtnerinnen erhellen. So wurde ihnen die Frage gestellt, ob der Rahmenplan irgendwelche Konsequenzen für ihre Kindergarten-Praxis gehabt habe oder habe. 27 Kindergärtnerinnen, das sind etwa 68%, vertraten die Auffassung, der Rahmenplan habe für sie keinerlei Konsequenzen gehabt, weil er nichts Neues bringe, sondern allenfalls die Bestätigung der bisherigen Praxis leiste. "Entweder ist die Kindergartenführung der 27 Kindergärtnerinnen bereits so hochstehend, dass ihnen der Plan nichts zu bieten vermag oder der Plan kann nichts bieten, weil die Lernziele viel zu vage und nichtssagend sind, als dass von ihnen konkrete Handlungs- und Verhaltensweisen abgeleitet werden könnten" (Kretz / Monico / Noser / Rätz, 1972, S. 83). 13 Kindergärtnerinnen sind der Auffassung, der Rahmenplan habe irgendwelche Konsequenzen für die Arbeit im Kindergarten. Erwähnt wurde u.a., dass der Rahmenplan Hinweise auf neue Gebiete gebe, zu einer bewussteren Arbeit führe, eine anregende Wirkung habe.

Aus diesem kritischen Ueberblick über den Rahmenplan ergibt sich m.E., dass er infolge der zahlreichen inhaltlichen und formalen Mängel die weitgesteckten Ziele - Information der Bildungspolitiker, Aenderung der pädagogischen Praxis im Kindergarten u.a. - nicht erreichen kann. Letztlich leistet der Plan alles ein wenig, aber nichts befriedigend. Selbst ein gut entwickelter, umfassender Lehrplan kann sicher nicht alle Ansprüche erfüllen, dazu sind die Meinungen der massgebenden Beteiligten einfach zu verschieden. Dieses Ziel soll ja auch nicht erreicht werden. Es ginge aber darum, dass ein Lehrplan einen realistischen Bezug zur Gegenwart hätte.

3.3.3 Zu einem Primarschullehrplan

Die folgenden kritischen Bemerkungen betreffen den "Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Luzern" (1970). Es sei aber ausdrücklich darauf hingewiesen, dass dieser Lehrplan hier stellvertretend für viele andere, analog aufgebaute und deshalb entsprechend zu kritisierende Lehrpläne deutschschweizerischer Kantone steht.

In den einleitenden allgemeinen Weisungen wird zuerst das Bildungsziel des Primarschulunterrichtes formuliert. Es wird festgehalten, dass aller Unterricht "sowohl der Bildung wie auch der Erziehung der Jugend" (Lehrplan, 1970, S. 2) diene. Die bedeutende Stellung des Lehres wird unterstrichen: "Die Erreichung des Lehrzieles hängt wesentlich von der Persönlichkeit des Lehrers ab..." (Lehrplan, 1970, S. 2). Nach der Formulierung des Bildungszieles werden allgemeine Weisungen zu den Stoffzielen erlassen. "Die Stoffziele umschreiben für jedes Fach und für jede Schulstufe den zu behandelnden Lehrstoff. Sie erfordern als notwendige Ergänzung einen Lehrgang, worin der Lehrer den Stoff ausarbeitet und auf die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit aufteilt" (Lehrplan, 1970, S. 2). Es wird auf die Notwendigkeit einer gründlichen, lebensnahen Verarbeitung des Stoffes hingewiesen. Der Lehrer wird verpflichtet, den Verlauf des Schultages in Form eines Unterrichtsheftes genau zu planen. "Hausaufgaben sind zur Einübung und Vertiefung des Lehrstoffes unerlässlich. Sie sollen unter Berücksichtigung der örtlichen und zeitlichen Verhältnisse gestellt werden und auf das Alter und die Leistungsfähigkeit des Kindes Bedacht nehmen" (Lehrplan, 1970, S. 2). Von der 2. Primarklasse an soll das Schriftdeutsche grundsätzlich die Unterrichtssprache sein, da die Beherrschung der Sprache ein Hauptanliegen der Schule sei. "Immerhin rechtfertigen psychologische Ueberlegungen gelegentlich, vor allem bei der praktischen Tätigkeit der Schüler ... von dieser Regel abzuweichen und die Mundart als Unterrichtssprache zu verwenden" (Lehrplan, 1970, S. 3). Der folgende Abschnitt der allgemeinen Weisungen befasst sich mit dem Wochenstundenplan, der die Dauer der wöchentlichen Unterrichtszeit in den einzelnen Klassen und Fächern festsetzt. "Sachliche und psychologische Gründe rechtfertigen es, vom stundenplannässigen Fächerwechsel abzugehen und Lektionen von kürzerer oder längerer Dauer zu erteilen" (Lehrplan, 1970, S. 3). In mehrklassigen Schulen können mehrere Klassen zu Unterrichtsabteilungen zusammengezogen werden, nur im Rechenunterricht ist dieses Zusammenziehen nicht statthaft. Die Stundenpläne müssen dem Bezirksinspektor zur Genehmigung vorgelegt werden. Der nächste Abschnitt der allgemeinen Weisungen befasst sich mit sogenannten Normen: "Die Normen bringen Einheit in Benennungen und Darstellungsformen im Sprach- und Rechenunterricht. ... angewendet, werden sie dem Schüler beim Wechsel der Lehrperson oder des Schulortes zeit- und sicherheitsraubendes Umlernen ersparen" (Lehrplan, 1970, S. 3). Der letzte Abschnitt der allgemeinen Wegweisungen befasst sich mit den methodischen Wegleitungen. Sie sind als Erläuterungen und Ergänzungen zu den Bildungs- und Stoffzielen aufzufassen. "Während Bildungs- und Stoffziele sowie der Wochenstundenplan verbindlichen Charakter haben, dienen die methodischen Wegleitungen als Anregung" (Lehrplan, 1970, S. 3).

Das nächste Kapitel befasst sich mit den Bildungs- und Stoffzielen. Für die einzelnen Fächer werden jeweils zuerst die Bildungsziele formuliert, dann klassenweise die Stoffziele. Es ist in diesem Zusammenhang nicht möglich und auch nicht sinnvoll, ausführlicher auf die Bildungs- und Stoffziele einzugehen, da sich diese Arbeit nicht zur Hauptsache mit curricularen Problemen befasst. Anschliessend an die Bildungs- und Stoffziele wird der Wochenstundenplan aufgestellt, dann werden die Normen für die Benennung und Darstellung im Sprach- und Rechenunterricht erläutert. Der Plan schliesst mit den methodischen Wegleitungen zu den einzelnen Fächern.

Für diesen Lehrplan - wie wohl auch für die Lehrpläne der meisten deutschschweizerischen Kantone - gilt die inzwischen allgemein bekannte Kritik an den herkömmlichen Lehrplänen (Nicklas, 1972, Isenegger, 1975). Einige mir wichtig erscheinende Aspekte seien im folgenden kurz erwähnt. Es wird ersichtlich, dass es sich um ähnliche Probleme handelt, wie sie auch im Rahmenplan (1971) vorkommen (vgl. S. 98 ff.).

Die allgemeinen und die speziellen (d.h. auf die einzelnen Fächer bezogenen) Bildungsziele sind mehrheitlich sehr vage formuliert (sogenannte 'Leerformeln'). Zudem werden sie nicht explizit auf eine Bildungstheorie oder auf eine Weltanschauung bezogen, wenn auch implizit ersichtlich ist, dass hinter den (allgemeinen) Bildungszielen eine traditionelle, christliche Weltanschauung steht. Beide Aspekte können an folgender Passage illustriert werden: "Sie (die Schule) sucht, im Kinde das Wissen um die Verantwortung und die Bereitschaft zur Verantwortung vor Gott, den Mitmenschen und sich selbst, wie auch die Ehrfurcht vor der Schöpfung zu verankern. Sie erzieht den jungen Menschen bewusst zur Einfügung in die Gemeinschaft und benutzt jede Gelegenheit, ihn zu veredeln und seinen Charakter zu formen. Das Erziehungsziel der Schule ist erst dann erreicht, wenn der Erzogene gewillt und fähig ist, sich selbst zu einem gottverbundenen und vaterlandstreuen Menschen zu erziehen" (Lehrplan, 1970, S. 3).

Eine weitere Kritik bezieht sich darauf, dass die allgemeinen Bildungsziele und die speziellen Stoffziele in keinem begründeten und oft in keinem begründbaren Zusammenhang stehen. So ist nicht ersichtlich, durch welche Stoffziele die allgemeinen Bildungsziele erreicht werden sollen (vgl. dazu auch S. 97).

Zwar werden im Lehrplan 'methodische Wegleitungen' gegeben, sie sind allerdings von unterschiedlicher Qualität, oft mit neuen Stoffzielen vermischt und müssen zudem vom Lehrer noch in ein entsprechendes didaktisches Handeln umgesetzt werden. In diesem Zusammenhang muss auch erwähnt werden, dass die Stoffziele nicht operationalisiert sind, unter anderem also auch keine Kriterien angegeben sind, wann ein bestimmtes Stoffziel erreicht ist. Daraus resultieren nach wie vor unterschiedliche Bewertungskriterien und -massstäbe, sowohl horizontal, d.h. von Lehrer zu Lehrer, als auch vertikal, d.h. beim gleichen Lehrer in unterschiedlichen Zeiträumen. Die Normierung der Fachausdrücke für den Sprach- und Rechenunterricht, wie sie der Lehrplan vorschreibt, ist sicher ein Fortschritt in bezug auf eine Standardisierung und damit eine Erleichterung für den Schüler. Weit notwendiger, wenn auch viel aufwendiger und damit schwerer zu realisieren, wäre eine objektivere Leistungsbeurteilung. Sicher kann das Problem der Objektivierung der Leistungsbeurteilung nicht allein durch eine entsprechende Gestaltung des Lehrplans erreicht werden, eine operationalisierte Lernzielbeschreibung - soweit sie möglich und sinnvoll ist - wäre ein erster, notwendiger Schritt dazu. In der gegenwärtigen Praxis ist es noch sehr oft so, dass die Gunst, zu jenem oder diesem Lehrer eingeteilt worden zu sein, über das Schulschicksal entscheidet oder zumindest mitentscheidet.

Im Lehrplan vermisst man weitere Angaben über seine Entstehung. Es ist so nicht bekannt, welche interessierten Instanzen ein Mitspracherecht und damit Entscheidungsbefugnisse für die Aufnahme oder Ablehnung bestimmter Stoffziele hatten. Es ist so auch nicht bekannt, nach welchen Kriterien die zahlreichen inhaltlichen und organisatorischen Entscheide getroffen wurden. Das führt insgesamt zu einer mangelnden Transparenz des gesamten Lehrplanes. So verwundert es auch nicht, dass keinerlei Hinweise auf die Evaluation und eine allfällige - heute von der Curriculumforschung als permanent notwendig erachtete - Revision des Lehrplans zu finden sind.

Insgesamt wirkt der Lehrplan merkwürdig 'zeitlos'. Von der Pluralität der Weltanschauungen in der heutigen Gesellschaft, von den vielen dringenden Problemen, die gelöst werden müssen, von einer innovativen Tendenz ist im Lehrplan nichts zu spüren.

3.3.4 Zum Bezug 'Rahmenplan' - 'Lehrplan für die Primarschulen'

Es ist bereits darauf hingewiesen worden, dass der Rahmenplan in der Kindergarten-erziehung einen eigenständigen Bereich sieht, der die Schulvorbereitung zwar auch umfasst, wenn auch nicht sehr zentral (vgl. dazu S. 102 f.). Aber auch im Lehrplan für die Primarschulen findet man keinerlei Hinweise auf die Erziehung im Kin-

dergarten und auf die entsprechende Bedeutung des Kindergartens für die Vorbereitung des Schuleintritts. Dass der Lehrplan keinerlei Rücksicht auf das Bildungs- und Erziehungsgeschehen im Kindergarten nimmt, mag insofern verständlich sein, als der Kindergarten nach wie vor nicht obligatorisch ist.

Im Lehrplan finden sich keine Angaben über die Lernvoraussetzungen, die für ein erfolgreiches Bewältigen der 1. Klasse erfüllt sein sollten. Die folgenden Klassen haben es diesbezüglich insofern leichter, als sie sich nach den Lernzielen der vorherigen Klasse richten können. Wären solche Voraussetzungen formuliert, so könnten sich jene Kindergärtnerinnen, die ihren Kindern u.a. auch eine gezielte Schulvorbereitung vermitteln wollen, danach ausrichten. Das Ausmass an notwendigen Lernvoraussetzungen ist nicht absolut, sondern hängt von den im Verlaufe des Schuljahres zu erreichenden Lernzielen ab. Wie noch näher erläutert werden wird, ist Schulreife oder Schulfähigkeit ein relationales Konstrukt, d.h. sie muss jeweils im Hinblick auf die zu erbringenden Leistungen beurteilt werden. Dazu gehört selbstverständlich auch die Berücksichtigung der Art der Organisation der Lernprozesse etc.

Der Lehrplan für die Primarschule vermittelt teilweise falsche oder einseitige Vorstellungen von den Lernvorgängen im Kindergarten. Wie aus dem folgenden Zitat hervorgeht, wird die Spracherziehung im Kindergarten - implizit - einseitig gesehen: "Die natürliche und ungehemmte Sprechfreude des vorschulpflichtigen Kindes soll beim Eintritt in die Schule erhalten und in geordnete Bahnen gelenkt werden..." (Lehrplan, 1970, S. 4). Die Annahme, dass im Kindergarten nicht auch auf eine geordnete Entwicklung der Sprache geachtet wird, dürfte m.E. für viele Kindergärtnerinnen nicht zutreffen.

Leider kommt einer gegenseitigen Abstimmung von Lern- und Erziehungszielen die eher distanzierte Einstellung des Rahmenplans gegenüber einer gezielten Schulvorbereitung wenig entgegen. Insgesamt kann den beiden Lehrplänen bzw. den entsprechenden Instanzen der Vorwurf nicht erspart werden, dass viele Kinder infolge der mangelnden Zusammenarbeit und Abstimmung unnötige Schwierigkeiten beim Schulstart haben.

Insofern kann die mangelnde Abstimmung zwischen Rahmenplan und Lehrplan für die 1. Primarklasse als ein 'Bruch' interpretiert werden, der sich allerdings nur insoweit im konkreten schulischen Alltag ungünstig für das Kind auswirkt, als sich die entsprechende Lehrkraft voll und ganz dem genauen Einhalten des Lehrplans verpflichtet fühlt. Es muss berücksichtigt werden, dass die Lehrkräfte den Lehrplan auf dem Hintergrund einer je verschiedenen Weltanschauung und einer (möglicherweise impliziten) Bildungs- und Erziehungstheorie interpretieren und entsprechend in didaktisches Handeln umsetzen. Da die Lehrpläne in der Regel der Lehrkraft innerhalb bestimmter Grenzen eine solche persönliche Interpretation zugestehen, kann sie den Unterrichtsverlauf so gestalten, dass der 'Bruch' auf der Ebene der Lehrpläne gemildert oder im günstigsten Falle sogar überwunden wird. Eine Lehrkraft, die sich dieser Probleme nicht bewusst ist, wird die Kinder unter Umständen bald - unter Berufung auf den Lehrplan - mit solchen Lernzielen konfrontieren, die den Lern- und Motivationsvoraussetzungen der Kinder nicht angemessen sind. Der Bruch auf der Ebene der Lehrpläne wirkt sich in einem solchen Falle verschärft im Unterricht aus und vermittelt vielen Kindern derart negative erste Schulerfahrungen, dass ihre Lernfreude und Leistungswilligkeit auch für die kommenden Schuljahre ruiniert wird.

Ein modifizierter Lehrplan für die Unterstufe der Primarschule müsste m.E. den Erziehungs- und Bildungsprozess des Kindergartens berücksichtigen. So laufen viele Lernprozesse im Kindergarten - wegen der aktiveren Beteiligung und Mitbestimmung der Kinder - kindzentrierter ab. Lernfreude, Kreativität, Selbstentfaltung und Selbstbestimmung werden so eher ermöglicht als in der Schule, wo sich das Kind etwas einseitig auf den Erwerb rein kognitiver Fähigkeiten und Techniken konzentrieren und die übrigen Interessen hintanstellen muss. Ein im Geist der (positiven) Aspekte der Kindergartenerziehung modifizierter Primarschullehrplan müsste selbstverständlich die diskutierten formalen Mängel des Rahmenplans zu vermeiden suchen.

3.4 Zum Lehrer

3.4.1 Zur Rolle und Funktion des Lehrers

Der Lehrer ist der bedeutsamste Repräsentant der Institution Schule, deren Funktion er im Umgang mit den Kindern konkretisiert (zu den Funktionen der Schule vgl. S. 92 f.). Der Lehrer ist verschiedenen Erwartungen ausgesetzt. Die Institution (Schulbehörde, Wahlbehörden, Aufsichtsbehörden usw.) richtet ihre Erwartungen formalisiert in Gesetzen, Erlassen, Ausführungsbestimmungen, Lehrplänen etc. an den Lehrer. Hinter diesen Erwartungen stehen auch entsprechende Sanktionsmöglichkeiten. Daneben sieht sich der Lehrer aber auch mit Erwartungen von Seiten der Eltern und Schüler, von Seiten der Kollegen usw. konfrontiert. Wenn sich die zahlreichen Erwartungen widersprechen, was in einer pluralistischen Gesellschaft oft vorkommen wird, gerät der Lehrer in einen entsprechenden Rollenkonflikt, ins Spannungsfeld von Staat, Kind, Eltern usw.

Konflikte mit der Institution Schule ergeben sich dann, wenn nach Meinung der zuständigen Aufsichtsbehörden der Lehrer seine beruflichen Pflichten verletzt oder seine Ansichten und Ueberzeugungen von Schule, Erziehung und Unterricht sich nicht mehr mit jenen der Institution decken. Konflikte mit den Eltern können sich ergeben, wenn der Lehrer unterschiedliche Auffassungen von Erziehung hat und sich entsprechend verhält. Solche Konflikte kristallisieren sich etwa um das Problem der Hausaufgaben, um das Problem der Bestrafung, um das Problem der Disziplin etc. Da der Lehrer den Eltern gegenüber eine Art Amtsperson ist, die die Einhaltung bestimmter gesetzlicher Vorschriften kontrolliert, so etwa den regelmässigen Schulbesuch, können sich auch von daher Konflikte mit den Eltern ergeben. Da in solchen Fällen in der Regel die Institution Schule hinter dem Lehrer steht, kann er aufgrund seiner grösseren Macht den Konflikt in seinem Sinne lösen. Aber auch von den Schülern her können an den Lehrer unterschiedliche Erwartungen gerichtet werden, bei einem autokratischen oder autoritären Lehrer wird sich daraus wohl selten ein ernsthafter persönlicher Konflikt entwickeln, wohl hingegen bei einem Lehrer, der sich sozial-integrativ, kindzentriert verhält.

Die Position des Volksschullehrers wird erworben (durch den Besuch und erfolgreichen Abschluss einer staatlichen bzw. kantonalen Lehrerbildungsanstalt). "Nachdem die Strömungen zur 'Akademisierung' des Primarlehrerberufs (nach dem deutschen Vorbild der Pädagogischen Hochschulen) in der Schweiz wieder etwas abgeklungen sind, treten pragmatische Vorschläge für eine 'Professionalisierung' im Sinne eines Ausbaus der berufsbildenden Disziplinen am Seminar bzw. Oberseminar und eine Vertiefung der professionellen Grundbildung in einer institutionellen Fortbildung in den Vordergrund" (Messner / Füglistner, 1975, S. 162).

Der Lehrer gilt nicht nur als Fachmann für Fragen des Unterrichts und der Erziehung, sondern oft auch als Experte für Fragen der Bildungspolitik und Bildungsforschung. "In vorläufiger Ermangelung eigens ausgebildeter Sachverständiger für Bildungsfragen ... stützen sich die politischen Entscheidungsträger vornehmlich auf das Urteil der Schulpraktiker. Damit wird dem Lehrer eine Expertenrolle in nationalen Bildungsfragen zugeteilt, für die er durch seine vorwiegend auf die Schulpraxis bezogene Ausbildung theoretisch nur unzureichend ausgebildet ist" (Messner / Füglistner, 1975, S. 163). Ohne den Lehrer in einen 'Sozialrevolutionär' umzufunktionieren zu wollen, wird von ihm doch eine Innovation des Schulsystems erwartet. Eine solche Expertenrolle und ein entsprechendes innovatorisches Handeln setzt einerseits eine intensive praktische Tätigkeit im Bildungswesen voraus, andererseits aber doch auch ein erhebliches Mass an theoretischem Hintergrundwissen. "Daher ist die Einbeziehung der aktiven Lehrerschaft in ernsthafte Forschungsvorhaben nur dann zu bewerkstelligen (und wissenschaftlich zu verantworten), wenn schon in

der Grundausbildung oder in einer wissenschaftlich orientierten Fortbildung eine tragfähige theoretische Basis gelegt wird" (Messner / Füglistner, 1975, S. 165). Hier wäre auch zu erwähnen, dass die künftige Lehrerbildung beim auszubildenden Lehrer durch entsprechende Lehrveranstaltungen das Bewusstsein von den gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Realitäten, in die hinein auch die Schule verflochten ist, wecken sollte, so wie es Aebli 1970 vorgeschlagen hatte (Messner / Füglistner, 1975).

Die Qualität der Lehrerausbildung und -fortbildung stellt somit einen der wichtigsten Aspekte im Zusammenhang mit der humanen Weiterentwicklung des gegenwärtigen Schulsystems dar. Es ist hier auch auf einen Expertenbericht "Lehrerbildung von morgen, Grundlagen - Strukturen - Inhalte" (Müller, 1975) hinzuweisen. Aber nicht nur für Innovationsbemühungen ist eine fundierte Lehrerausbildung wichtig. Ohne eine solche Ausbildung entsteht bei wohl sehr vielen Lehrern das Gefühl, angesichts der zunehmenden Komplexität und Bedeutung der Schule zu wenig kompetent zu sein, was dem Selbstbild und Selbstverständnis sehr abträglich wäre. Die Dauer und Qualität der Ausbildung steht zudem in einem Zusammenhang mit dem Sozialprestige, das ein bestimmter Beruf innerhalb der Gesellschaft genießt. Von hier her wäre es zu erklären, warum Kindergärtnerinnen deutlich weniger soziales Ansehen genießen als Lehrkräfte an den Volksschulen und vor allem an höheren Schulen. Wenn man weiter bedenkt, dass alle diese Faktoren in einem Zusammenhang mit der Berufszufriedenheit stehen - dazu kämen in diesem Falle noch die relativ geringen Aufstiegsmöglichkeiten -, dann wird man sie in ihrer Bedeutung auch für das konkrete Verhalten im Beruf, also für das Erziehen und Unterrichten, nicht gering einschätzen.

Einige dieser oben erwähnten Aspekte müssen noch weiter differenziert werden. Im Zusammenhang mit dem Sozialprestige spricht Combe von einem Deklassierungsbewusstsein. Lehrer weisen sich in einer vorgegebenen Berufsskala einen wesentlich niedrigeren Rangplatz zu als sie selbst von ihrer Umgebung erhalten. "Empirisch belegt wird dies etwa durch die Untersuchung von Rettig und Pasamanick. Die Autoren berichten, dass wohl in keinem anderen Beruf das subjektive Gefühl eines Mangels an Anerkennung so stark ausgeprägt war wie bei den Lehrern. Nun wird sich jede Berufsgruppe auf Befragen vielleicht sozial unterschätzen bzw. unterprivilegiert glauben. Die methodisch abgesicherte Untersuchung der amerikanischen Autoren erbringt, dass die Selbstunterschätzungstendenz bei den Lehrern signifikant stärker als bei den Kontrollgruppen (Fürsorger, Psychologen usw.) ausgeprägt ist" (Combe, 1972, S. 32). Dieser Sachverhalt ist von verschiedenen Autoren in einen Zusammenhang gebracht worden mit einem mangelnden Interesse am politischen und gesellschaftlichen Leben, das bei vielen Lehrern festgestellt worden ist. Denn es besteht ein Zusammenhang "zwischen dem Bild, das jemand von seiner eigenen Stellung in dieser Gesellschaft hat, und dem Bild, das er sich von dieser Gesellschaft macht. Auf den Lehrer übertragen: Die Meinung, dass Sozialprestige und Bezahlung nicht mehr der Bedeutung der beruflichen Tätigkeit entsprechen, dass das berufliche Ansehen immer mehr schwinde, verleitet leicht dazu, 'der Gesellschaft sozusagen den Rücken zuzudrehen'. Man flieht in die Innerlichkeit, zieht sich allein auf das 'Geistige' zurück ..." (Combe, 1972, S. 34).

Einen weiteren Aspekt stellt die zunehmende Feminisierung innerhalb des Lehrerberufs dar, das gilt vor allem für die Primarschule. Der zunehmende Anteil der Frau am Lehrerberuf führt zu einer deutlichen Verkürzung der durchschnittlichen Berufstätigkeit der Lehrkräfte, was gemäss verschiedener soziologischer Untersuchungen wiederum zu einer Minderung des Sozialprestiges des Primarlehrerberufs führt (Messner / Füglistner, 1975). Der Lehrerberuf hat zudem für die Frau in der Regel nicht die gleiche Bedeutung wie für den Mann. Der Lehrerinnenberuf ist für die Frau sehr oft nur ein Durchgangsstadium, dem die Heirat und damit die Rolle der Mutter und Hausfrau folgt. Der Mann übt den Beruf des Lehrers in der Regel über Jahre hinaus aus und ist demzufolge viel mehr auf ein bestimmtes Sozialprestige angewiesen. Diese Überlegungen dürfen nicht so verstanden werden, als sollte gegen die Lehrerinnen Stellung bezogen werden. Selbst wenn die Ausbildungskosten - gemessen an der folgenden Dienstzeit - bei Lehrerinnen durchschnittlich beträchtlich höher liegen, so ist das m.E. dennoch gut investiertes Geld, wird doch die Lehrerin auch später

in innerer Rolle als Mutter vom erworbenen psychologischen und pädagogischen Wissen und Können profitieren und so die familiäre Sozialisation wirkungsvoller gestalten können. Lehrerinnen sind vor allem auf der Unterstufe der Primarschule stark vertreten. "Die Bereitschaft, den Lehrerinnen vor allem die unteren Schulstufen als Wirkungsfeld zu überlassen, bestärkt zudem die traditionelle Vorstellung von der Rolle der Frau im Lehrerberuf, nämlich dass der Umgang mit kleinen Kindern dem 'natürlichen Wesen der Frau' entspreche" (Messner / Füglistner, 1975, S. 161). Aber noch in einer weiteren Hinsicht ergeben sich Einflüsse der Frau auf das Sozialprestige des Lehrerberufs. "Das 'Aroma des gesellschaftlich nicht für Vollgenommenen' wird gegenwärtig durch den wachsenden Frauenanteil eher verstärkt, weil die Gesellschaft de facto ein bestimmtes Stereotyp von der Frau tradiert, das so lange nicht ohne negative Rückwirkung auf das Image des Lehrerberufs bleiben kann, bis die Rolle der berufstätigen Frau anders gesehen wird" (Combe, 1972, S. 73 f.). Es sei hier daran erinnert, dass auch im Lehrerberuf die Frau - wie in vielen anderen Berufen - für die gleiche Arbeit in der Regel schlechter entlohnt wird als der Mann.

3.4.2 Zum Lehrerverhalten im Unterricht

Will man das teilweise sehr unterschiedliche Lehrerverhalten verstehen, so müssen die im letzten Kapitel erläuterten Fakten berücksichtigt werden. So sind die Berufszufriedenheit, das Selbstverständnis, die Funktion und Rolle, die sich der Lehrer selber zuschreibt, wichtige Variablen zur Erklärung bestimmter Verhaltensformen und Einstellungen zur Lehrtätigkeit.

Es ist bereits erwähnt worden, dass der Lehrer (bzw. die Lehrerin oder die Kindergärtnerin) neben den Eltern ein weiterer zentraler Sozialisationsagent ist. Seine sozialisierenden Einflüsse vollziehen sich über verschiedene Lernprozesse. So ist der Lehrer - ob er das bewusst intendiert oder nicht - ein Modell für bestimmte Verhaltensformen, die die Kinder durch Imitation oder Beobachtung und unter Umständen sogar durch Identifikation übernehmen (vgl. dazu S. 68 ff.). Ein weiterer Einfluss des Lehrers auf die Kinder ergibt sich daraus, dass er auf kindliche Verhaltensformen irgendwie reagieren muss und dass seine Reaktionen oftmals als Verstärker wirksam sind. Sodann kann nicht ausgeschlossen werden, dass der Lehrer ihm unbewusste Erwartungen an die Kinder heranträgt, ihnen also gewissermassen eine Rolle vorschreibt, die seiner Konfliktentlastung dient. Die entsprechenden Überlegungen im Zusammenhang mit den Eltern sind bereits ausführlich dargestellt worden (vgl. S. 57 ff.). Die neuen Verhaltensweisen, die die Kinder vom Lehrer übernehmen oder dank seiner Verstärkung aufbauen, können in Konflikt mit bisherigen Verhaltensweisen geraten, die von den Eltern in der familiären Sozialisation aufgebaut worden sind. Solche Konflikte sind aber auch auf der Ebene von Werten, Normen und Einstellungen möglich. Je nachdem, wie stark der Druck der Eltern oder des Lehrers ist, eine bestimmte Verhaltensform, eine bestimmte Einstellung, eine Werthaltung etc. zu übernehmen oder aufrechtzuerhalten, kann das Kind den Konflikt lösen oder nicht lösen. So müsste man sich jeweils bei erzieherischen Schwierigkeiten, bei Verhaltensstörungen etc. unbedingt auch fragen, welche unterschiedlichen Erwartungen von seiten der verschiedenen kindlichen Bezugspersonen an das Kind herangetragen werden und ob das Kind die Möglichkeit hat, allfällige widersprüchliche Erwartungen auf einer neuen Ebene zu interpretieren und für sein Verhalten zu berücksichtigen.

Neben der Sozialisation hat der Lehrer die zentrale Funktion, Lernprozesse der Kinder in Gang zu setzen und zu steuern. Lehren besteht aus "Motivationshilfen, Kognitionshilfen, Integrationshilfen (Eingliederung, Verfestigung, Ermöglichen von Transfer) und Organisationshilfen (steuernde Vorgänge, die in das Lerngeschehen Ordnung bringen). ... Diese Variablen des Lehrerverhaltens wirken sich auf die Schülerpersönlichkeit aus und haben ihr Pendant in Motivation und Einstellung des Schülers

in seiner Intelligenz und Kognition, in seiner Integration und kognitiven Struktur, in seiner Organisation und Steuerung" (Dieterich, 1975, S. 20 f.).

Es ist bereits auf verschiedene Möglichkeiten, das Erziehungsverhalten der Eltern zu klassifizieren, hingewiesen worden (vgl. S. 78 ff.). Auch das Lehrerverhalten im Unterricht lässt sich nach ähnlichen Grunddimensionen klassifizieren (Tausch / Tausch, 1971, Tausch / Tausch, 1975). Solche Hauptdimensionen kennzeichnen das wesentliche soziale und emotionale Lehrerverhalten. Das wünschenswerte Ausmass des Lehrerverhaltens auf den einzelnen Dimensionen soll auch beim Schüler sogenannte Grundqualitäten des menschlichen Zusammenlebens bewirken. Ob man diese Grundqualitäten überhaupt fördern will, ist letztlich eine weltanschaulich-ethische Frage. "Es sind folgende fünf Grundqualitäten: Selbstbestimmung und individuelle Freiheit - Unantastbarkeit der Würde der Person - Soziale Ordnung - Förderung der Leistungsfähigkeit - Transparenz wesentlicher Entscheidungen" (Tausch / Tausch, 1975, S. 34). Es soll im folgenden kurz auf diese Dimensionen eingegangen werden, die solche Grundqualitäten hervorbringen sollen.

Die erste Dimension ist die emotionale. Sie umfasst die beiden extremen Ausprägungen 'Missachtung, Abweisung, Kälte' und 'Achtung, Wärme, Zuneigung'. Achtung, Wärme und Zuneigung zeigt sich u.a. in einem wertschätzenden, anteilnehmenden, anerkennenden, ermutigenden, freundlichen, offenen, vertrauenden Lehrerverhalten. Es bewirkt beim Schüler eine Steigerung der Selbstachtung, eine positive emotionale Grundstimmung, ein günstigeres Selbstkonzept und schliesslich ein ähnliches Verhalten des Schülers den Mitschülern und anderen Menschen gegenüber. Missachtung, Kälte und Abweisung zeigen sich demgegenüber in einem geringschätzenden, abweisenden, verständnislosen, unfreundlichen, verschlossenen, teilnahmslosen Lehrerverhalten. Es bewirkt beim Schüler eine Verminderung der Selbstachtung, Gefühle der Minderwertigkeit, den Anstieg von Psychoneurotizismus und schliesslich ein ähnliches Verhalten des Schülers den Mitschülern gegenüber (Tausch / Tausch, 1975).

Die zweite Dimension ist die Lenkungs-Dimension. Sie umfasst die beiden extremen Pole 'keine Lenkung, Dirigierung, Kontrolle' und 'hohes Ausmass an Lenkung, Dirigierung und Kontrolle'. Ein hohes Ausmass an lenkender, dirigierender und kontrollierender Lehreraktivität bewirkt beim Schüler ein überwiegend reaktives Verhalten, ein geringes Ausmass an Selbstbestimmung, kein Erlernen von sinnvollem Gebrauch der Freiheit durch selbstbestimmtes, selbstgesteuertes Verhalten und lehrt ihn - durch Imitationslernen -, sich ähnlich wie der Lehrer zu verhalten. Ein geringes Ausmass an lenkender, dirigierender und kontrollierender Lehreraktivität bewirkt beim Schüler die Bereitschaft zur Selbstbestimmung und lehrt ihn, sich entsprechend zu verhalten im Umgang mit Mitschülern. Es ist darauf hinzuweisen, dass ein geringes Ausmass an Lenkung und Dirigierung mit emotionaler Achtung, Wärme und Zuneigung verbunden sein sollte, denn bei emotionaler Missachtung und Abweisung führt ein geringes Ausmass an Lenkung und Dirigierung bei den Schülern wahrscheinlich zu destruktivem Verhalten (Tausch / Tausch, 1975).

Die dritte Dimension befasst sich mit dem Ausmass an nicht-dirigierender fördernder Aktivität. Ein hohes Ausmass an nicht-dirigierender fördernder Aktivität zeigt sich darin, dass der Lehrer ein hohes Lernangebot, Anregungen, Alternativvorschläge gibt, dass er durch Bereitstellung von Materialien, durch Schaffung günstiger Lernbedingungen etc. den Schüler zur Uebernahme von Selbstverantwortung und Eigeninitiative bewegt. Ein niedriges Ausmass an nicht-dirigierender fördernder Aktivität zeigt sich in einem Auslassen solchen Verhaltens.

Die vierte Dimension umfasst die beiden Pole 'Unechtheit' und 'Echtheit'. Echtheit des Lehrerverhaltens zeigt sich u.a. darin, dass das, was er sagt, in Einklang steht mit dem, was er denkt und fühlt, dass er ohne professionelles Gehabe unterrichtet, dass er seine Gefühle ausdrücken kann, dass er sich selbst gegenüber ehrlich ist und sich nichts vormacht usw. Unechtheit zeigt sich in einem entsprechenden gegenteiligen Verhalten. Echtheit des Lehrerverhaltens bewirkt beim Schüler ebenfalls Echtheit und Offenheit gegenüber der eigenen Innenwelt. Unechtheit führt beim Schüler ebenfalls zu Unechtheit, zu fassadenhaftem Benehmen, zu einer Verminderung der Zuwendung zu den eigenen Gefühlen und zum eigenen Selbst, zu Konfor-

mismus und Opportunismus, zu einer Zunahme innerer Spannungen und schliesslich zu einer Förderung von Neurotizismus. Es ist hier noch darauf hinzuweisen, dass emotionale Anteilnahme, Wärme und Achtung mit Echtheit verbunden sein sollte, denn sonst wirkt sie sich eher destruktiv und angsterregend auf den Schüler aus. "Wichtig ist: Echtheit erfordert nicht, dass eine Person alles in dem Augenblick äussert, was augenblicklich in ihr vorgeht, was sie fühlt und denkt. Sondern Echtheit meint: was eine Person äussert oder wie sie sich verhält, dies steht in Uebereinstimmung mit ihren inneren Erlebnissen. Ferner: Echtheit bei gleichzeitiger emotionaler Kälte, Passivität und bei keinem tiefgreifenden Verständnis für die andere Person ist destruktiv" (Tausch / Tausch, 1975, S. 38).

Die fünfte Dimension umfasst das Ausmass an tiefgreifendem Verstehen der inneren Welt des Schülers. Ein geringes Mass an tiefgreifendem Verständnis zeigt sich in einem Lehrerverhalten, das wenig auf die Äusserungen des Schülers eingeht, das den Schüler anders versteht als er sich selbst, das nicht auf die ausgedrückten oder verborgenen Gefühle des Schülers eingeht usw. Ein solches Lehrerverhalten führt beim Schüler dazu, dass er sich seiner Innenwelt nicht öffnet, dass er keine Erfahrungen des Verstandenwerdens machen kann, dass es bei ihm zu einer Zunahme innerer Spannungen kommt. Ein hohes Ausmass an tiefgreifendem Verständnis zeigt sich in einem Lehrerverhalten, das die vom Schüler geäusserten Gefühlsinhalte zu verstehen sucht, das dem Schüler mitteilt, was es an dessen Verhalten und Gefühle verstanden hat, das den Schüler so zu verstehen sucht, wie dieser sich selbst versteht und erfährt. Die Folge eines solchen Lehrerverhaltens ist die Erfahrung des Schülers, verstanden zu werden, eine erhöhte Bereitschaft zur Selbstexploration, eine Abnahme psychischer Beeinträchtigung und eine Zunahme innerer Ruhe und Ausgeglichenheit. Diese Auswirkungen ergeben sich allerdings nur, wenn dieses hohe Ausmass an tiefgreifendem Verständnis gleichzeitig mit einem höheren Mass an emotionaler Anteilnahme und mit Echtheit verbunden ist.

Ein hohes Ausmass an emotionaler Anteilnahme, ein geringes bis mässiges Ausmass an Leitung und Dirigierung, ein mittleres bis hohes Ausmass an nicht-dirigierender fördernder Aktivität, ein hohes Ausmass an tiefgreifendem Verständnis und ein hohes Ausmass an Echtheit sind die besten Voraussetzungen für die Realisierung der erwähnten Grundqualitäten menschlichen Zusammenlebens beim Schüler. Es ist hier zu beachten, dass diese fünf Dimensionen eng miteinander zusammenhängen und dass sich ein an sich günstiges Lehrerverhalten bezüglich einer bestimmten Dimension auch ungünstig auswirken kann, wenn es mit einem ungünstigen Verhalten bezüglich einer anderen Dimension verbunden ist.

Neben diesen fünf Dimensionen zwischenmenschlichen Verhaltens gibt es bestimmte Dimensionen verständlicher Informationsübermittlung. Ein diesbezüglich ungünstiges Verhalten kann zu Konflikten zwischen Lehrer und Schüler führen. "Lehrer meinten dann fälschlich, die Konflikte würden durch ihr achtungsvolles-wertschätzendes sowie wenig lenkendes Verhalten verursacht, während in Wirklichkeit die Konflikte durch die unbefriedigende Art der Informationsdarbietung bedingt wurden" (Tausch / Tausch, 1975, S. 39). In eigenen Untersuchungen kamen Tausch und Mitarbeiter zu folgenden vier Dimensionen: Einfachheit versus Kompliziertheit (kurze, einfache Sätze, geläufige Wörter, Fachwörter erklärt, konkret, anschaulich versus lange, verschachtelte Sätze, ungeläufige Wörter, Fachwörter nicht erklärt, abstrakt, unanschaulich), Gliederung / Ordnung versus Ungegliedertheit / Zusammenhangslosigkeit (gegliedert, folgerichtig, übersichtlich, gute Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem versus ungegliedert, wenig folgerichtig, unübersichtlich, fehlende Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem), Kürze / Prägnanz versus Weitschweifigkeit (zu kurz, auf das Wesentliche beschränkt, gedrängt, wenig redundant versus zu lang, viel Unwesentliches, breit, abschweifend, zu redundant) und zusätzliche Stimulanz versus keine zusätzliche Stimulanz (anregend, interessant, abwechslungsreich, persönlich versus nüchtern, farblos, unpersönlich). Die wichtigste Dimension für das Verständnis und Behalten von Information ist Einfachheit, ähnlich wichtig ist Gliederung und Ordnung. Bei der Dimension Kürze / Prägnanz versus Weitschweifigkeit liegt das Optimum in der Mitte. Zusätzliche Stimulanz ist dann verständnisfördernd, wenn sie mit Gliederung / Ordnung einhergeht.

Die hier erwähnten Dimensionen des Lehrer- und Erziehverhaltens gehen zurück auf ein von Rogers und anderen beschriebenes und praktiziertes therapeutisches Verhalten, das unter der Bezeichnung 'klientbezogene Gesprächstherapie' (Rogers, 1972) bekannt geworden ist. Rogers ist der Auffassung, dass sich die Grundprinzipien solchen Verhaltens - empathisches Verstehen des anderen, das sich u.a. im Verbalisieren seiner emotionalen Erlebnisse zeigt, Wertschätzung, Echtheit und aktives Sich-Bemühen - auch auf den Schulunterricht übertragen lassen und beim Schüler zu entsprechenden günstigen Auswirkungen führen (Rogers, 1972, Axline, 1974, Tausch, 1974).

Die Kombination bestimmter Ausmasse auf den einzelnen Dimensionen führt zu bestimmten Typen des Lehrer- und Erziehverhaltens. So zeigt sich das autokratische Lehrerverhalten darin, dass der Lehrer ein hohes Mass an Lenkung, Dirigierung und Kontrolle bei gleichzeitig mässiger bis hoher emotionaler Geringschätzung realisiert. Das 'laissez-faire'-Verhalten ergibt sich dann, wenn der Lehrer sehr wenig lenkt, dirigiert und kontrolliert und gleichzeitig mässig emotional Anteil nimmt. Das als am günstigsten beurteilte Lehrerverhalten, das sogenannte sozialintegrative, ergibt sich aus einem mittleren Mass an Lenkung und Dirigierung bei gleichzeitig hoher emotionaler Anteilnahme (Tausch /Tausch, 1971). So hilfreich solche Typologien für die Beschreibung und Untersuchung des Lehrer- und Erziehverhaltens sein können, so bedenklich erscheint ein Vorgehen, das das Lehrer- und Erziehverhalten einzig und allein auf dem Hintergrund dieser drei Typen beurteilt und klassifiziert. Insofern scheint mir die Beschreibung des Lehrer- und Erziehverhaltens in den fünf oben erwähnten Dimensionen differenzierter und angemessener zu sein, vor allem dann, wenn noch die Dimensionen verständlicher Informationsübermittlung mitberücksichtigt werden. Aber selbst dann muss bedacht werden, dass jedes erzieherische Verhalten individuelles Verhalten ist, das von vielen Faktoren abhängig ist.

In diesem Zusammenhang soll kurz auf die Kritik am oben dargestellten, hauptsächlich von Tausch vertretenen Modell eingegangen werden. Zwar liefert dieses notwendigerweise stark vereinfachte Interaktionsmodell wegen seines hohen Abstraktionsgrades eine vertretbare und sinnvolle Grundlage für Untersuchungen über die Auswirkung verschiedener Erziehungsstile. Dieses Modell ist aber insofern unzulänglich, als damit die Vielfalt und Komplexität erzieherischer Interaktionen nicht genügend erfasst werden kann. "Zum einen vernachlässigt es die Tatsache, dass Erziehung immer im Rahmen eines umfangreichen sozialen Kontextes erfolgt und dass die davon ausgehenden Einflüsse sowohl das Verhalten von Lehrern/Erziehern als auch dasjenige der zu Erziehenden mitbestimmen. Zum andern lässt es zwangsläufig die Auswirkung jener Rückmeldung ausser Acht, die von dem Verhalten des Erziehenden ausgeht und ihrerseits das des Erziehers modifiziert" (Nickel, 1976, S. 156). Nickel schlägt in diesem Zusammenhang ein transaktionales Interaktionsmodell für die Lehrer-Schüler-Beziehung vor, ein Modell also, das nicht nur die Interaktion beschreibt, sondern auch auf die gegenseitigen Rückkopplungsprozesse und Verhaltens- und Einstellungsmodifikationen hinweist und sie zu erfassen sucht.

Das transaktionale Modell unterscheidet einerseits zwischen intrapsychischen Bedingungsvariablen - sowohl auf Schüler- als auch auf Lehrerseite - und andererseits zwischen soziokulturellen Bedingungsvariablen - ebenfalls auf Schüler- und Lehrerseite. Die intrapsychischen Bedingungsvariablen umfassen beim Lehrer Einstellungen und Erwartungshaltungen. Hier wäre als eine der wichtigsten Variable die Art des beruflichen Selbstverständnisses - sieht sich der Lehrer mehr in der Rolle des Vermittlers von Lerninhalten oder mehr in der Rolle des Erziehers etc. - zu erwähnen, die die Wahrnehmung und Beurteilung des Schülerverhaltens beeinflusst. Dass sich die Erwartungshaltung des Lehrers an den Schüler bezüglich seiner Leistungsfähigkeit und seines Verhaltens oft im Sinne einer sich selbsterfüllenden Prophezeiung auswirken, ist von den Untersuchungen Rosenthals her bekannt (Rosenthal/Jacobson, 1971). Neben solchen allgemeinen Erwartungshaltungen / Einstellungen wurde die Frage diskutiert, in welchem Umfang implizite, also unreflektierte Annahmen über die Persönlichkeit des Schülers in die Wahrnehmung und

Beurteilung eben dieses Schülers eingehen. Man spricht in diesem Zusammenhang von einer 'impliziten Persönlichkeitstheorie', deren wichtigste Dimensionen sich hauptsächlich auf das Arbeitsverhalten, die geistige Leistungsfähigkeit, die Anpassung an Normen und auf Schwierigkeiten mit Schülern beziehen (vgl. Nickel, 1976). Der Lehrer hat aber auch Vorstellungen und Annahmen darüber, dass zwischen seinem Verhalten und dem Verhalten des Schülers bestimmte Zusammenhänge bestehen; man spricht in diesem Zusammenhang von einer 'impliziten Führungstheorie'. Es ist anzunehmen, dass sich auch auf der Seite des Schülers Einstellungen, Erwartungen, eine 'implizite Persönlichkeitstheorie' - wie sich der Schüler den Lehrer vorstellt etc. - und eine 'implizite Führungstheorie' finden, die das Verhalten des Schülers entsprechend beeinflussen.

Die soziokulturellen Bedingungsvariablen der Lehrer-Schüler-Beziehung beziehen sich einerseits auf die eigene Lernvergangenheit (Sozialisation etc.) - beim Lehrer wäre hier vor allem auf jene Erfahrungen hinzuweisen, die er selbst im Verlaufe seiner Kindheit mit Erziehern, mit der Schule und mit dem Seminar gemacht hat; beim Schüler dürften sich die wichtigsten Variablen auf die Sozialisation im Elternhaus und in der Gruppe der Gleichaltrigen beziehen, dann aber auch auf bereits erlebte Lehrer. Andererseits beziehen sich die soziokulturellen Bedingungsvariablen auf die gegenwärtigen sozialen Beziehungen. Beim Lehrer sind vor allem die sozialen Beziehungen zu Kollegen und Vorgesetzten wichtig. "Hier kann sich insbesondere die Tendenz zur Normanpassung dahingehend bemerkbar machen, dass viele Lehrer ein Verhalten realisieren, das eigentlich in Diskrepanz zu ihren Erziehungszielen und persönlichen Vorstellungen über angemessenes Verhalten steht, das aber von Kollegen und Vorgesetzten erwartet wird" (Nickel, 1976, S. 161). Es sei hier nebenbei erwähnt, dass daraus entsprechende Konflikte entstehen können, die das gesamte Verhalten des Lehrers ungünstig beeinflussen. Auf seiten des Schülers sind die Einflüsse der Eltern (ihre momentane Einstellung zum Lehrer, zur Schule und zur Leistungsfähigkeit des Schülers), der Gruppe der Gleichaltrigen und unter Umständen der Geschwister die Bedingungsvariablen aus den gegenwärtigen sozialen Beziehungen. Weitere soziokulturelle Bedingungsvariablen sind objektivierte Einflüsse aus der Kultur und dem Staat. Auf eine solche zentrale Variable - den Lehrplan - ist bereits ausführlich eingegangen worden.

Alle diese skizzierten Bedingungsvariablen intrapsychischer und soziokultureller Art beeinflussen die Wahrnehmung und Beurteilung des Verhaltens des Interaktionspartners, sei es des Lehrers oder des Schülers. Wie bereits erwähnt, handelt es sich keineswegs um eine Interaktion, bei dem ein aktiver Partner (der Lehrer) auf einen passiven Partner (den Schüler) einwirkt, sondern um eine transaktionale Interaktion, d.h. um eine Interaktion mit gegenseitiger Rückkoppelung und damit potentiell dauernder Modifikation. In diesem Zusammenhang ist es sehr wichtig, dass vor allem der Lehrer imstande ist, die Rückmeldungen von seiten des Schülers möglichst frei von Verzerrungen durch subjektive Einstellungen, Erwartungshaltungen, implizite Persönlichkeits- und Führungstheorien und soweit als möglich frei von Verzerrungen durch die eigene soziale Lernvergangenheit und durch momentane andere soziale Beziehungen wahrzunehmen. "Diese Tatsache, dass Lehrer nur schwer in der Lage sind, wahrzunehmen, wie ihr Verhalten auf Schüler wirkt, kann zu weitreichenden Konsequenzen für das praktische Handeln führen. Es bedeutet nämlich, dass der für eine erfolgreiche Interaktion notwendige Rückmeldeprozess u.U. mehr oder weniger stark gestört, im Extremfall sogar unterbrochen ist. Der Lehrer vermag dann sein Verhalten nicht mehr in der eigentlich notwendigen Weise an den Reaktionen seiner Schüler zu korrigieren bzw. es auch in zukünftigen Situationen nicht angemessen zu modifizieren" (Nickel, 1976, S. 167).

Ist der Entscheid einmal getroffen, ein bestimmtes Lehrerverhalten zu realisieren, so stellt sich die Frage, wie solches Verhalten am effizientesten erlernt werden kann. Lehrer sollten also lernen können, sich im Sinne der von Tausch u. a. als günstig erkannten Dimensionen zu verhalten, sie sollten lernen, ihre eigenen subjektiven Erfahrungen und Einstellungen zu reflektieren und allenfalls zu modifizieren, sie sollten ihre soziale Wahrnehmung, etwa die Wahrnehmung von Rückkoppelungsprozessen, wie sie oben beschrieben wurden, verbessern, sie soll-

ten sich der objektivierten Einflüsse und Bedingungen ihrer Tätigkeit bewusst werden. Bestimmte Grundverhaltensweisen lassen sich in Trainingskursen erlernen. Der (angehende) Lehrer hat dabei die Möglichkeit, sein Lehrerverhalten von anerkannten Fachleuten beurteilen zu lassen. Auf die entsprechenden technischen Voraussetzung (Tonbandgeräte, Videogeräte, Mitschaulzimmer etc.) sei hier nur kurz verwiesen. Später hat der Lehrer auch die Möglichkeit, sich von seinen Schülern und von seinen Kollegen beurteilen zu lassen. Gerade die sinnvolle Beurteilung durch Lehrerkollegen setzt aber voraus, dass unter der Lehrerschaft ein entspanntes, d.h. von Misstrauen, Wettbewerbsdenken, Neid, Missgunst etc. unbelastetes Klima herrscht. Daraus wird ersichtlich, dass ein günstiges Lehrerverhalten in einem lebenslangen Lernprozess fortlaufend sich weiterentwickeln und modifizieren muss.

Bei all solchen praktischen Trainingsprogrammen darf nicht vergessen werden, dass man wohl eine 'Technik' erlernen kann, dass aber die Technik mit einer entsprechenden Einstellung und Ueberzeugung humanisiert werden muss. Auf die Gefahr eines fassadenhaften, unechten Lehrerverhaltens und auf die entsprechenden ungünstigen Auswirkungen beim Schüler ist bereits hingewiesen worden. Von daher muss auch bedacht werden, dass die einzelnen angehenden Lehrer und Erzieher aufgrund ihrer je verschiedenen sozialen Lernvergangenheit, aufgrund ihrer je verschiedenen Persönlichkeitsstruktur mit all ihren oft unbewussten Einstellungen, Motiven und Wünschen je verschieden günstige Voraussetzungen für ein als günstig beurteiltes Lehrerverhalten mitbringen. Ein wichtiger Faktor scheint in diesem Zusammenhang zu sein, dass der angehende Lehrer das von ihm erwartete Lehrerverhalten an sich selbst von seiten seiner Ausbildner und Lehrer erlebt hat.

3.5 Die Schulklasse als Gruppe

Auf einen sehr wichtigen Aspekt kann hier nur noch kurz verwiesen werden. Wenn dem Lehrerverhalten auch eine sehr grosse Bedeutung zukommt, so ist die Schulklasse auch eine Gruppe, die bestimmten gruppendynamischen Gesetzmässigkeiten unterliegt, welche für das Verständnis der sozialen Interaktion innerhalb der Klasse und damit auch für das Verständnis der schulischen Sozialisation unbedingt berücksichtigt werden müssen. Das Schülerverhalten kann nicht nur als eine Funktion des Lehrerverhaltens, sondern auch als Funktion gruppendynamischer Prozesse verstanden werden.

Die Klasse kann aufgefasst werden als ein anfänglich zumindest von aussen her erzwungenes und organisiertes Zusammenleben. Die Menge der Einzelindividuen wird durch das Zusammenleben im gleichen Raum, durch das Gerichtetsein auf den Lehrer und Unterricht und durch die von aussen auferlegten Normen näher bestimmt (Weiss, 1967). Eine gewisse Homogenität hat die Schulklasse am Anfang einzig und allein dadurch, dass die Kinder in der Regel etwa das gleiche Alter haben und aus dem gleichen Einzugsgebiet stammen. Unterschiedlich sind so bedeutsame Faktoren wie soziale Schichtzugehörigkeit, Intelligenz, Interessen, Lern- und Leistungsmotivation, Wünsche, Hoffnungen, Befürchtungen, Erwartungshaltungen an den Lehrer, an die anderen Schüler, an den Unterricht etc. In einem solchen heterogenen, unstrukturierten Konglomerat von Kindern laufen dennoch von Anfang an soziale Prozesse ab. Anfänglich handelt es sich vor allem um Prozesse des Sich-Kennenlernens. Motive dazu sind Neugier, exploratives Verhalten, soziales Interesse usw. Die Motive der Kontaktaufnahme (bzw. der Kontaktvermeidung) liegen dabei weniger in der spezifischen Klassensituation als vielmehr in den vor- und ausserschulischen Erfahrungen, in der sozialen Lernvergangenheit also (Ulich, 1971). Die Kinder versuchen, durch ihr mehr flexibles oder provokatives Verhalten die Einstellungen der anderen Kinder kennenzulernen. Nach diesem anfänglichen Sich-Kennenlernen kommt es zu einer Erweiterung und Stabilisierung der vorerst kleinen und momenta-

nen Gruppen. Sie geschieht dadurch, dass sich die Wünsche, Ziele und Absichten bestimmter Kinder gegenüber jenen von anderen Kindern abgrenzen. "Ein verstärkter Kommunikationsprozess ist dafür die Voraussetzung, denn erst er führt zur Meinungsbildung und Entscheidung, hier findet 'Image-Bildung' statt. Die Auseinandersetzung zwischen noch relativ unstabilen Subgruppen endet meist in umfangreicheren Koalitionen oder - im Idealfall - in einer differenzierten Gesamtgruppe. Die dominierenden Spielregeln und Normen werden entweder von aussen übernommen oder innerhalb der Subgruppen entwickelt" (Ulich, 1971, S. 60). Die so entstehenden Subgruppen haben ihre eigenen Normen, die einerseits im Widerspruch zu den Erwartungen des Lehrers stehen können, andererseits auch in Konflikt mit den Normen anderer Gruppen geraten können. Innerhalb der Gruppe sind Konformitätsprozesse wirksam, die sich in einem Druck in Richtung Anpassung an die Gruppennormen zeigen und die entsprechend sanktioniert werden (vgl. Hofstätter, 1971). Der Lehrer hat in diesem Zusammenhang die wichtige Funktion, die verschiedenen Subgruppen seiner Klasse auf einige gemeinsame, zentrale Normen auszurichten, etwa auf die Norm, sich dem Unterricht motiviert und leistungsbereit zuzuwenden, den Unterricht nicht zu stören etc. Stehen die offiziellen Normen (d.h. die Normen der schulischen Institution, die vom Lehrer bzw. seinen Forderungen konkretisiert werden) im Widerspruch zu den Gruppennormen, kann es zu langwierigen, ein sinnvolles Lernen und Zusammenleben stark behindernden Konflikten kommen. Ein häufiger Konflikt ergibt sich dann, wenn sich einige vom Unterricht enttäuschte Schüler, sei es, weil sie dauernd Misserfolg haben oder sich ungerecht bewertet fühlen, sei es, weil sie ihre Interessen zu wenig berücksichtigt glauben, gegen die offizielle Leistungsnorm auflehnen, indem sie sich zusammenschliessen und Normen setzen, die schulische Leistungen negativ, bestimmte ausserschulische oder gegen die Schule gerichtete Leistungen hingegen positiv bewerten. Die häufigeren sozialen Binnenkontakte - Kommunikation, Interaktion etc. - führen innerhalb der Gruppe zu einem sogenannten 'Wir-Bewusstsein', das zusammen mit den gruppenspezifischen Normen zur Abgrenzung von anderen Gruppen führt.

Die Gruppenstruktur ist also das Ergebnis eines langdauernden Prozesses sozialer Interaktion. Von daher ist es auch ersichtlich, dass die Gruppenstruktur nur sehr selten starr und unveränderlich ist. Innerhalb der Gruppe - das gilt sowohl für die einzelnen Subgruppen einer Schulklasse als auch für die Klasse als Grossgruppe - kann man zwei Hauptstrukturen unterscheiden, nämlich die 'Freundschaftsstruktur', die sich aus dem Netzwerk der affektiven Wechselbeziehungen ergibt und bei der von den Gruppenmitgliedern als individuellen Personen ausgegangen wird, und die 'Rollenstruktur', innerhalb der das Individuum als prinzipiell auswechselbarer Inhaber einer Rolle oder Funktion erscheint. Die Rollenstruktur hat verschiedene Aspekte, nämlich erstens ist sie eine Aufgaben-Struktur im Sinne der einzelnen zielgerichteten Gruppenaktivitäten, zweitens ist sie eine Machtstruktur im Hinblick auf die unterschiedlichen Einflussmöglichkeiten der einzelnen Gruppenmitglieder auf die Gruppe und drittens ist sie eine Kommunikationsstruktur im Hinblick auf die Stellung des einzelnen im gruppeninternen Kommunikationssystem (Anger, nach Ulich, 1971). Gruppen und damit Gruppenstrukturen entstehen hauptsächlich aus zweierlei Ursachen, einmal aus der Tatsache, dass das Individuum bestimmte eigene Wünsche und Bedürfnisse nur in Interaktion mit anderen Individuen befriedigen kann und demzufolge bedürfnis- und interessenrelevante Beziehungen sucht. Zum andern entstehen Gruppen bei der Bewältigung funktionaler Aufgaben, die zur Erreichung vorgegebener Ziele nötig sind.

Das Verhalten des Schülers in der Schulklasse muss demzufolge auch als Funktion jener Gruppen - oft gehört der gleiche Schüler zu verschiedenen Gruppen - mitverstanden werden, zu denen er sich zählt. Innerhalb der Gruppe muss das Verhalten des Einzelnen als Funktion erstens der individuellen Lerngeschichte (der Persönlichkeit also), zweitens der Interpretation der momentanen konkreten Situation und Aufgabe, drittens des Gruppenzugehörigkeitsgefühls und viertens der Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten mit den übrigen Gruppenmitgliedern verstanden werden.

Die Schulklasse als Ganzes kann als Arbeitsgruppe aufgefasst werden. Die Charak-

terisierung ist dabei an verschiedene Annahmen gebunden, so etwa daran, dass ein allgemeines Gruppenziel besteht, das durch die Gruppenarbeit erreicht werden soll, dass sinnvolle Gruppenarbeit bestimmte Interaktionsformen und damit auch eine nach bestimmten Rollen differenzierte Struktur voraussetzt. "Wenn die Schulklasse eine Arbeitsgruppe sein soll, dann kann das Gruppenziel nur ein Leistungsziel sein, zu dessen Erreichung Interaktion und Kooperation aller Mitglieder notwendig sind. Ein solches Gruppenziel muss zu einer arbeitsteiligen Funktionsdifferenzierung führen" (Ulich, 1971, S. 66). Ulich weist darauf hin, dass eine solche Funktionsdifferenzierung zu fehlen scheint, was dann schliesslich die Annahme eines gemeinsamen Gruppenzieles als fragwürdig erscheinen lasse. Er begründet diese Ueberlegung mit dem Hinweis, dass alle Schüler in der Regel dieselben Aufgaben zu erfüllen haben und nach den gleichen Bewertungskriterien beurteilt werden. Die sich innerhalb einer Schulklasse tatsächlich herausbildenden Strukturen haben meistens weniger mit dem vorgegebenen Leistungsstandard zu tun als mit individuellen Bedürfnissen und Handlungen, die der Leistungseffektivität oftmals entgegenwirken. So gibt es etwa das Bedürfnis nach 'Zugehörigkeit' (belongingness) und das Bedürfnis nach Kontakt und Kommunikation. Wenn etwa die formellen Kommunikationsmöglichkeiten infolge einer zentralistischen, d.h. vom Lehrer gesteuerten Kommunikationsstruktur eingeschränkt sind und deren Thematik die Schüler nicht interessiert, dann kommt es oft zu informellen Kommunikationsabläufen mit schulferner Thematik, die dann etwa vom Lehrer mit Schwatzen, Stören etc. bezeichnet werden und die die Effektivität des Unterrichtes beeinträchtigen.

Die typischen Interaktionsmuster innerhalb der Schulklasse sind im Leistungsbe-
reich der Wettbewerb mit gelegentlichen Tendenzen einerseits zur Kooperation und
andererseits zum offenen Konflikt, im sozio-emotiven Bereich mehr oder weniger
freiwillige Anpassung, oftmals aufgrund eines kleinen gemeinsamen Nenners, aber
ebenfalls mit der Tendenz zu Konflikten. Nach Ulich (1971) wäre Gruppenarbeit in
der Schule an sich möglich. Da aber in ihr die Möglichkeiten zu kooperativer In-
teraktion oftmals fehlen, ist sie insofern keine Arbeitsgruppe. Paradox ist in
diesem Zusammenhang auch die Tatsache, dass die Schüler zwar gemeinsam innerhalb
einer Klasse lernen, dass sie aber ihre Leistungen sehr oft nur im Neben- oder so-
gar gegeneinander erbringen müssen. Man kann kaum von gemeinsam erbrachten Lei-
stungen sprechen, die dann auch als gemeinsame Leistungen bewertet werden.

Die Leistungen innerhalb der Gruppe können in verschiedener Hinsicht effektiv
sein, einmal in Hinsicht auf den Umfang des bewältigten Schulstoffes (Leistung
im engeren Sinne), dann in Hinsicht auf das Ausmass der Zufriedenheit der Grup-
penmitglieder (die von der Art und Enge des sozialen Kontakts, des affektiven
Gruppenklimas etc. abhängig ist) und schliesslich in Hinsicht auf die Emanzipa-
tion der Gruppenmitglieder, verstanden als Zunahme an Unabhängigkeit, Selbstbe-
stimmung, kritischer Reflexion etc. Nach Ulich (1971) haben viele Untersuchungen
gezeigt, dass in Konkurrenzgruppen die Zufriedenheit geringer, die Leistung aber
höher ist als in kooperativen Gruppen. Vor allem in Konkurrenzgruppen führt der
oftmals hohe Leistungsdruck zu einer Einengung der Persönlichkeitsentwicklung,
die Effektivität der Gruppe in Hinsicht auf Emanzipation ist dann gering.

Die formelle Rollenstruktur innerhalb der Schulklasse ist einfach, einerseits
die Rolle des Lehrers, andererseits die Rolle des Schülers. Beim Erledigen von
formellen Gruppenarbeiten kann es bei der Schülerrolle zu einer situationsgebun-
denen und funktionsabhängigen Rollendifferenzierung kommen. Auf der informellen
Ebene hingegen gibt es meistens recht differenzierte Rollen, die über längere
Zeit - oftmals über die gesamte Schulzeit - hinweg relativ konstant bleiben. Es
gibt da den Aussenseiter, den 'Star', den 'Clown' oder 'Spassmacher', den 'Sport-
ler' etc. Diese Rollen hängen nicht mit der arbeitsteiligen Funktionsdifferenzie-
rung zusammen, sondern entstehen aus einer sozialen Verhaltensdifferenzierung.
Diese soziale Verhaltensdifferenzierung ist zwar auch situationsspezifisch, hängt
aber wesentlich mit den in der bisherigen Lerngeschichte (Sozialisation) erworbe-
nen individuellen Einstellungen, Wertmuster, Verhaltensstrategien und Reaktions-
bereitschaften zusammen.

3.6 Einstellungen von Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen zu drei Funktionen von Kindergarten und Primarschule - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

Im folgenden Kapitel sollen die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung dargestellt werden, die sich u.a. mit der Einstellung von Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen zu verschiedenen Funktionen von Kindergarten und Primarschule befasste. Es geht hier um folgende drei Problemkreise: 1. Soll der Kindergarten bzw. die Primarschule das Kind mehr zur Anpassung oder mehr zur Kritikfähigkeit erziehen? 2. Soll der Kindergarten bzw. die Primarschule mehr Wissen oder mehr Bildung und Erziehung vermitteln? 3. Gibt der Kindergarten bzw. die Primarschule allen Kindern die gleichen Chancen für eine möglichst gute Entwicklung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit?

Bevor ausführlich auf diese drei Problemkreise und vor allem auf die Ergebnisse der Untersuchung, die sich mit den Einstellungen der Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen zu diesen Problemen befasste, eingegangen wird, soll kurz auf einige Aspekte des Einstellungskonzeptes eingegangen werden.

3.6.1 Das Einstellungskonzept

3.6.1.1 Begriffserläuterung

Nach Lukasczyk ist Einstellung (attitude) "ein zentraler psychologischer Beschreibungs- und Erklärungs-begriff für jene Verhaltensbedingungen, die das Individuum prädisponieren, Umweltgegebenheiten gegenüber in bestimmter Weise Stellung zu nehmen" (Lukasczyk, 1972, S. 175). Ähnlich definiert Katz den Begriff: "Attitude is the predisposition of the individual to evaluate some symbol or aspect or object of his world in a favorable or unfavorable manner" (Katz, 1967, S. 339). Einstellungen sind erlernt, das Resultat der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner sozialen Umwelt. "Der Prozess der Einstellungsbildung ist ein entscheidender Faktor der Persönlichkeitsentwicklung. Als ein Produkt der Erfahrung sind Einstellungen inhaltlich weitgehend vom Sozialisationsprozess her bestimmt, d.h. die individuellen Einstellungen und Einstellungssysteme reflektieren die Stellungnahmen, Erwartungen und Werthaltungen der sozio-kulturellen Umwelt, insbesondere der Mitglieds- und Bezugsgruppen, den betreffenden Objekten oder Situationen gegenüber" (Lukasczyk, 1972, S. 176).

Etwas spezifischer ausgedrückt heisst das, dass unterschiedliche Sozialisationsbedingungen und -kontexte zu unterschiedlichen Einstellungen gegenüber den Funktionen und Aufgaben von Kindergarten und Schule führen können. Immerhin ist für die Variation der Einstellungen den erwähnten Sachverhalten gegenüber nicht nur die primäre Sozialisation der Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen, sondern in einem wahrscheinlich bedeutend grösseren Ausmass die sekundäre Sozialisation in den Ausbildungsstätten und in der Berufsausbildung verantwortlich zu machen.

Beim Einstellungskonzept handelt es sich um ein theoretisches Konstrukt. "Theoretisch betrachtet sind Einstellungen hypothetische Variablen, eine Abstraktion zur Beschreibung der Gleichartigkeit oder Kovariation einer Mehrzahl von Verhaltensweisen eines Individuums bezüglich eines Objektes oder einer Situation. Einstellungen sind nicht unmittelbar beobachtete Zustände des psychophysischen Organismus, sie werden vielmehr aus Verhalten, insbesondere verbalem, erschlossen. Sie sind die gefolgerten Grundlagen der beobachteten Verhaltenskonsistenz der Individuen, nicht das Verhalten selbst" (Lukasczyk, 1972, S. 176).

3.6.1.2 Zur Struktur von Einstellungen

Beim Einstellungskonzept wird davon ausgegangen, dass sich eine Einstellung aus einer kognitiven, einer affektiven und einer aktionalen Komponente zusammensetzt.

Die kognitive Komponente besteht aus der Wahrnehmung des Einstellungsobjektes und aus dem Wissen darüber. Katz (1967) bezeichnet den verbalen Ausdruck der kognitiven Komponente mit Meinung. Er nimmt an, dass sich innerhalb der kognitiven Komponente zwei Dimensionen unterscheiden lassen: "The cognitive of belief component suggests two additional dimensions, the specificity or generality of the attitude and the degree of differentiation of the beliefs" (Katz, 1967, S. 339). Die Einstellung kann also einerseits sehr allgemein oder sehr spezifisch sein, andererseits mehr oder weniger differenziert. Der Grad der Differenzierung bezieht sich nach Katz (1967) auf die Anzahl kognitiver Items in der Einstellung.

In der vorgesehenen Auswertung betreffend die Einstellungen von Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen zu Funktionen und Aufgaben von Kindergarten und Primarschule geht es um die Messung der kognitiven Komponente. Dennoch muss hier auf eine grundsätzliche Schwierigkeit hingewiesen werden. Es ist bei der Einstellungsmessung nicht oder nur sehr schwer möglich, zwischen den verschiedenen Dimensionen zu unterscheiden. Ob nämlich ein bestimmter Reiz - hier eine Frage - nur die kognitive Komponente der Einstellung zum aufgeworfenen Sachverhalt oder Objekt aktiviert oder nur die affektive Komponente oder beide, die kognitive und affektive, ist schwer zu entscheiden. Möglicherweise lassen sich einige der verschiedenen Schwierigkeiten bei der Prognose von Verhaltensweisen aufgrund von gemessenen Einstellungen darauf zurückführen. Denn die affektive Komponente ist in unterschiedlichem Ausmass am Zustandekommen von einstellungsentsprechendem Verhalten beteiligt.

Das aus der Kognition eines Objekts oder einer Situation sich ergebende Gefühl bildet die affektive Komponente der Einstellung. Sie lässt sich nach ihrer Intensität weiter differenzieren. Man nimmt an, dass es umso schwieriger ist, eine bestimmte Einstellung zu ändern, je grösser die Intensität der affektiven Komponente der Einstellung ist. Katz ist der Meinung, dass Einstellungsskalen vor allem die affektive Komponente messen: "In fact, rating scales and even Thurstone scales deal primarily with the intensity of feeling of the individual for or against some social object" (Katz, 1967, S. 339). Es dürfte auf der Hand liegen, dass bei der Stellungnahme zu Funktionen und Aufgaben von Kindergarten und Primarschule eine affektive Komponente mehr oder weniger stark mitschwingt, vor allem weil es sich um Berufserzieherinnen handelt mit einem entsprechend stark ausgebildeten 'ego-involvement' (Ich-Beteiligung).

Die affektive Komponente hat ihren Ursprung oft in einem Bezug zum Wertsystem des Individuums. Darin liegt nach Katz eine wichtige Dimension: "A rather different dimension of attitude is the number and strength of its linkages to a related value system. ... If an attitude is tied to a value system which is closely related to, or which consists of, the individual's conception of himself, then the appropriate change procedures becomes more complex. The centrality of an attitude refers to its role as a part of a value system which is closely related to the individual's self-concept" (Katz, 1967, S. 339 f.). Es kann angenommen werden, dass für die Kindergärtnerin oder Primarlehrerin ein bestimmtes Erziehungsziel desto wichtiger ist, je mehr es der Realisierung von Werten dient, die dem Selbstkonzept nahestehen oder es sogar konstituieren.

Die dritte Einstellungskomponente ist die aktionale Komponente. Darunter wird ein der kognitiven und affektiven Komponente entsprechendes Handeln verstanden. Auf die erwähnte Untersuchung bezogen, muss hier gesagt werden, dass diese Komponente nicht gemessen werden können, weil das die Beobachtung des tatsächlichen Verhaltens bedingt hätte, was bei einer so grossen Stichprobe nicht möglich ist. Je stärker das tatsächliche Verhalten durch die kognitive und affektive Komponente bedingt ist, desto sinnvoller wird eine Prognose des Verhaltens aufgrund der Kenntnis der kognitiven und affektiven Komponente der Einstellung.

In diesem Zusammenhang ist kurz das Problem der Konsistenz zwischen den drei Komponenten zu erörtern. Normalerweise strebt das Individuum Konsistenz an, versucht also, die kognitive, affektive und aktionale Komponente in Einklang zu bringen. Mit dem Problem der Konsistenz befassen sich die sogenannten 'Konsistenz-Theorien' von Rosenberg, Abelson, McGuire u.a. (vgl. dazu Insko, 1967). Da diese Ansätze für die erwähnte Untersuchung nicht von unmittelbarem Interesse sind, kann nicht weiter darauf eingegangen werden. Es sei immerhin erwähnt, dass Inkonsistenz zwischen kognitiver und affektiver Komponente einerseits und der aktionalen Komponente andererseits ihre Ursachen in situativen Einflüssen, in Rollenzwängen, in Erfordernissen aus der Interaktion etc. haben kann. Eine Kindergärtnerin oder eine Primarlehrerin mag etwa eine positive Einstellung zum Erziehungsziel 'Kritikfähigkeit' haben. Wenn sich diese Einstellung unter Umständen nicht in konkretem entsprechendem Verhalten zeigt, so kann das seine Ursache darin haben, dass 'Kritikfähigkeit' nicht explizit im Lehrplan als Erziehungsziel enthalten ist und die Einhaltung des Lehrplans einen höheren Wert darstellt als der Wert 'Kritikfähigkeit'. Eine weitere Ursache könnte ein starker Konformitätsdruck von seiten der Kolleginnen und Kollegen sein, die das Erziehungsziel 'Kritikfähigkeit' ablehnen.

3.6.1.3 Funktionen von Einstellungen

Nach Katz (1967) haben Einstellungen für das Individuum vier Hauptfunktionen. Der von Katz vertretende sogenannte funktionale Ansatz versucht, Einstellungen von ihren Funktionen für das Individuum her zu begreifen. Katz unterscheidet:

1. Die instrumentelle Funktion: Das wesentliche Merkmal besteht in der Erkenntnis, dass die Leute danach streben, in ihrer Aussenwelt die Belohnungen zu maximieren, und die Bestrafungen und negativen Sanktionen zu minimieren. Belohnungen stellen dabei durchaus nicht nur materielle Vorteile dar, sondern ebenfalls Anerkennung, Wertschätzung etc., die man für sein Verhalten erhält. Einstellungen, die in diesem Zusammenhang erworben werden, sind einerseits Mittel, das erwünschte Ziel zu erreichen bzw. das unerwünschte zu vermeiden, andererseits sind sie affektive Assoziationen, die auf der Erfahrung von Bedürfnisbefriedigung beruhen.

Bezüglich der instrumentellen Funktion hängt die Dynamik der Einstellungsbildung von gegenwärtigen oder vergangenen Wahrnehmungen der Nützlichkeit des Einstellungsobjektes für die Bedürfnisbefriedigung ab. "The closer these objects are to actual need satisfaction, the greater are the probabilities of positive attitude formation" (Katz, 1967, S. 342). Aus der strikten Einhaltung des Lehrplans mag sich etwa eine Kindergärtnerin oder Primarlehrerin insofern Belohnung sichern, als sie von den Behörden, Kolleginnen und Kollegen, von den Eltern etc. als tüchtige, zuverlässige Kindergärtnerin bzw. Primarlehrerin anerkannt wird. Diese Anerkennung wirkt als Belohnung und mag die Ursache für die positive Einstellung der strikten Einhaltung des Lehrplans gegenüber sein. Die instrumentelle Funktion wird oft auch adaptive Funktion, Anpassungsfunktion genannt.

2. Die Funktion der Selbstverteidigung: Um geordnet mit anderen Menschen zusammenleben zu können, wendet der Mensch viel Energie auf, sowohl Bedrohungen von aussen als auch inakzeptable Impulse intrapsychischen Ursprungs abzuwehren. Einstellungen können in diesem Zusammenhang die Funktion von Abwehr- und Selbstverteidigungsmechanismen übernehmen. Solche Mechanismen sind einerseits anpassend - heftige Konflikte werden so vermieden und das Individuum unter Umständen vor Selbstzerstörung bewahrt -, andererseits verhindern sie eine übermässige Anpassung, die unter Umständen zu einem Identitätsverlust führen könnte. Als Beispiele von solchen Mechanismen führt Katz (1967) grösstenteils die aus der Psychoanalyse bekannten Abwehrmechanismen - etwa Projektion, Verdrängung, Rationalisierung etc. - an, dann aber auch Mechanismen wie Rückzug aus der bedrohlichen Situation etc. Eine Kindergärtnerin oder Primarlehrerin, die ein Erziehungsziel wie 'Anpassung' befür-

wortet, mag ihre Einstellung etwa damit rationalisieren, dass sie von der Notwendigkeit eines solchen Verhaltens von Kindern aus irgendwelchen Gründen auch immer überzeugt ist, während dieser Einstellung in Wirklichkeit andere Motive zugrunde liegen können, etwa die eigene Angst, durch nichtangepasstes Verhalten die Wertschätzung von Bezugspersonen zu verlieren.

3. Die wert-ausdrückende Funktion: Einstellungen mit dieser Funktion ermöglichen es dem Individuum, seine zentralen Werte zu realisieren oder wenigstens zu verbalisieren und daraus eine Befriedigung zu ziehen. Diese Befriedigung resultiert weniger in der Form von Belohnung durch soziale Anerkennung als aus der Bildung und Festigung von Selbstidentität. Das Selbstbild wird im Sozialisationsprozess aufgebaut und erhält für den Erwachsenen eine erstrangige Bedeutung.

Eine Kindergärtnerin oder eine Primarlehrerin mag etwa eine positive Einstellung zu einem Erziehungsziel wie 'Konflikte ohne Aggression lösen' haben, weil ihr diese Einstellung die Möglichkeit gibt, einen in ihrer Sozialisation internalisierten Wert zu realisieren und damit ihr Selbstbild zu konsolidieren.

4. Die Wissens-Funktion: Einstellungen mit dieser Funktion ermöglichen es dem Individuum, die Welt geordnet zu sehen, sie als eine organisierte, sinnvolle zu erleben. "Individuals not only acquire beliefs in the interest of satisfying various specific needs, they also seek knowledge to give meaning to what otherwise would be an unorganized chaotic universe. People need standards or frame of reference for understanding their world, and attitudes help to supply such standards" (Katz, 1967, S. 345). Ohne solche Bezugsrahmen - gebildet durch zahlreiche Einstellungen - wäre es dem Individuum nicht möglich, seine Umwelt und die darin auftauchenden Probleme und Konflikte insofern adäquat zu lösen, als dadurch einerseits Verhaltenskonsistenz ermöglicht und andererseits die Welt trotz allen Widersprüchen Sinn erhält, weil sie als geordnet erlebt wird. Dieses Wissen muss nicht notwendigerweise richtig, detailliert, differenziert und begründet sein, damit die oben dargestellte Funktion erfüllt werden kann. Für einen Menschen des Mittelalters mag etwa das subjektiv richtige, objektiv aber falsche Wissen, dass die Erde eine Scheibe ist, die oben erwähnten Funktionen zu erfüllen, nicht zuletzt deshalb, weil dieses Wissen von den übrigen Menschen (des Mittelalters) geteilt und unterstützt wird. Daher kann man auch verstehen, welchen Zorn seiner Mitmenschen sich ein Mensch zuziehen musste, der dieses Wissen in Frage zu stellen wagt, damit aber das Weltbild der grossen Mehrheit in Frage stellt und somit auch diese Mehrheit in ihrem Wunsch nach Ordnung und Sicherheit verunsichert.

Für viele Lehrpersonen mag der Lehrplan mit einem Katalog von verschiedenen Lehrzielen die Grundlage für eine Einstellung abgeben, die die Funktion hat, diesen Lehrpersonen die Orientierung in der Vielfalt von Meinungen und Ueberzeugungen hinsichtlich Erziehung und Unterricht zu erleichtern oder sogar zu ermöglichen. Dass solche Einstellungen aber unter Umständen auch zu Vorurteilen und stereotypen Meinungen führen können, liegt auf der Hand. Die gesellschaftliche Bedingtheit solcher Lehrziele wird dann ebenso sehr verkannt wie ihre aktuelle Funktion. Solche Prozesse dürften sich vor allem bei solchen Lehrpersonen abspielen, die aus persönlichen Gründen - weil sie etwa ein bestimmtes Mass an Unsicherheit und Offenheit nicht ertragen können - auf ein in sich geordnetes und in sich geschlossenes Weltbild angewiesen sind und daher Diskrepanzen nicht verarbeiten, geschweige denn ertragen können. Hier mag sich dann die Funktion des Wissens mit der Funktion der Selbstverteidigung verschränken.

Die wesentlichen Funktionen von Einstellungen sind damit umschrieben. Wie das letzte Beispiel zeigt, erscheint es angebracht, für Einstellungen im konkreten Fall mehr als eine Funktion anzunehmen. Welche Funktionen letztlich hinter bestimmten Einstellungen stehen, vermag unter Umständen eine detaillierte Befragung und Verhaltensbeobachtung ergeben, sehr oft aber wird man sich mit Hypothesen zufrieden geben müssen, dann nämlich, wenn die eigentlichen Funktionen dem betroffenen Individuum selber nicht bekannt sind, sei es, weil es zu wenig über seine Einstellungen reflektiert, sei es, weil sie ihm weitgehend unbewusst bleiben.

3.6.2 Zur Untersuchungsanlage und zur statistischen Auswertung

Die in den folgenden Kapiteln dargelegten Untersuchungsergebnisse stützen sich auf die Auswertung der Fragen 13 - 18 und 23 - 28 eines Fragebogens, den Kretz / Rätz (1974) im Zusammenhang mit einer empirischen Untersuchung für eine Lizentiatsarbeit entwickelt und Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen der 1. und 2. Klasse des Kantons Zürich zur Beantwortung vorgelegt haben.

Nähere Erläuterungen zur Entstehung und Konstruktion des Fragebogens finden sich in Kretz / Rätz (1974). Bei den 12 Fragen, die hier erstmals ausgewertet werden, handelt es sich um Fragen, die die Einstellung der befragten Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen der 1./2. Klasse zu den in der Einleitung des Kapitels 3.6 (vgl. S. 119) erläuterten Aspekten messen sollten.

Leider war es bei der damals durchgeführten Untersuchung aus verschiedenen Gründen nicht möglich, eine vollständige Zufallsstichprobe zu konstruieren. Sämtliche Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen der 1./2. Klasse des Kantons Zürich erhielten im Januar 1973 eine Einladung zur Teilnahme an der Untersuchung. Insgesamt haben dann im Frühjahr 1973 456 Primarlehrerinnen der 1./2. Klasse - das entspricht etwa 44% aller Primarlehrerinnen der 1./2. Klasse - und 399 Kindergärtnerinnen - das entspricht etwa 48% aller Kindergärtnerinnen - bei der postalisch durchgeführten Untersuchung teilgenommen. Es wurden also alle jene Personen in die Stichprobe aufgenommen, die sich bereit erklärt hatten, an der Untersuchung teilzunehmen. Jene Personen, die auf die Einladung hin eine Teilnahme ablehnten oder die sich gar nicht meldeten, sind also in der Stichprobe nicht vertreten. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die Ergebnisse jener Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen der 1./2. Klasse, die freiwillig an der Untersuchung teilgenommen hatten, auf jene Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen der 1./2. Klasse verallgemeinert werden dürfen, die an der Untersuchung nicht teilnahmen.

Die Frage der Repräsentativität wurde in Kretz / Rätz (1974) ausführlich diskutiert. Wenn man annimmt, dass die Gründe für die Ablehnung an der Untersuchung teilzunehmen, heterogen sind und wenn man weiter annimmt, dass diese Gründe nicht in einem direkten Zusammenhang mit den untersuchten Einstellungen stehen, wird man die Frage der Repräsentativität günstig beurteilen. Nimmt man hingegen an, dass jene Personen, die an der Untersuchung nicht teilgenommen hatten, wegen bestimmten Einstellungen die Teilnahme ablehnten, die in einem angebbaren Zusammenhang mit den zu messenden Einstellungen standen, dann müsste man bei der Verallgemeinerung mit bestimmten Verzerrungen rechnen. Da aber ein solcher Zusammenhang zwischen den zu messenden Einstellungen und den Einstellungen, die zur Ablehnung der Untersuchungsteilnahme führten, m.E. sehr hypothetisch ist, kann die Frage der Repräsentativität - nicht zuletzt wegen der sehr grossen Stichprobe (nahezu die Hälfte der Population) - insgesamt recht günstig beurteilt werden.

Die Frage der Verteilung der Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen der 1./2. Klasse auf den Kanton wurde in Kretz / Rätz (1974) ebenfalls ausführlich diskutiert. Gemäss diesen Überlegungen verteilten sich die sowohl die Primarlehrerinnen der 1./2. Klasse als auch die Kindergärtnerinnen sowohl in der Population als auch in der Stichprobe etwa gleich auf die Stadt Zürich, auf die Stadt Winterthur und auf den übrigen Kanton. Die geringen prozentualen Unterschiede sind statistisch nicht signifikant (vgl. Kretz / Rätz, 1974, S. 45 ff.). Weitere soziologische Variablen wie etwa soziale Herkunft, absolvierte Ausbildung, Dienstalter etc. konnten in ihrer Verteilung auf die Stichprobe und Population nicht untersucht werden, da uns entsprechende Angaben über die Population fehlten.

Für die im folgenden erstmals ausgewerteten Fragen wurde die ursprüngliche Stichprobe aus rechenökonomischen Gründen durch ein Zufallsverfahren reduziert: die 456 Primarlehrerinnen der 1./2. Klasse auf 300 - das sind immer noch 25-30% der Population -, die Kindergärtnerinnen von 399 auf 250 - das sind ebenfalls immer noch etwa 30% der Population. Die Stichprobe der im folgenden ausgewerteten Daten setzt sich somit wie folgt zusammen:

Primarlehrerinnen der 1./2. Klasse:

	Anzahl Dienstjahre			Summe
	0 - 2	3 - 10	über 10	
Unterschicht	15	39	24	78
Mittel- und Oberschicht	39	114	69	222
Summe	54	153	93	300

Kindergärtnerinnen:

	Anzahl Dienstjahre			Summe
	0 - 2	3 - 10	über 10	
Unterschicht	12	36	26	74
Mittel- und Oberschicht	23	83	70	176
Summe	35	119	96	250

Das Dienstalder konnte im erwähnten Fragebogen (Kretz/Räz, 1974) direkt erfragt werden. Die soziale Herkunft wurde bestimmt durch den Beruf des Vaters, wobei einerseits der Beruf angegeben werden musste, andererseits die Stellung des Vaters im Beruf (zur Zeit der Kindheit der Kindergärtnerin bzw. Primarlehrerin). Die doppelte Fragestellung ermöglichte es, den Beruf zu einer bestimmten sozialen Schicht zuzuordnen. Nähere Erläuterungen dazu finden sich in Kretz / Räz (1974).

In der erwähnten empirischen Untersuchung (Kretz / Räz, 1974) wurden als unabhängige Variablen neben dem Beruf (Kindergärtnerin - Primarlehrerin der 1./2. Klasse) auch die soziale Herkunft und das Dienstalder berücksichtigt. Es konnte im grossen und ganzen kein signifikanter Zusammenhang zwischen diesen beiden unabhängigen Variablen einerseits und den verschiedenen abhängigen Variablen andererseits festgestellt werden. Zu den unabhängigen Variablen wäre allerdings zu bemerken, dass die Tatsache, dass kein solcher Zusammenhang nachgewiesen werden konnte, nicht zum vorneherein bedeutet, dass in Wirklichkeit kein solcher Zusammenhang besteht. Es wäre denkbar, dass etwa zwischen sozialer Herkunft und / oder Dienstalder einerseits und den abhängigen Variablen - die Beurteilung des kognitiven und sozialen Entwicklungsstandes des Kindergartenkindes und des Kindes in der 1. Klasse - andererseits zwar ein Zusammenhang besteht, dieser Zusammenhang aber nicht erfasst werden konnte. Gerade die Variable 'soziale Herkunft' ist schwierig zu operationalisieren. Man muss sich bewusst sein, dass der Indikator 'Beruf/Stellung im Beruf' zwar ein sehr wichtiger, aber nicht einziger Indikator für die soziale Herkunft bzw. die soziale Schichtzugehörigkeit ist.

Es sei hier noch erwähnt, dass sich eine Zusammenfassung einiger wichtiger Ergebnisse der erwähnten Untersuchung (Kretz / Rätz, 1974) in dieser Arbeit findet (Kapitel 2.6, S. 88 ff.).

In der folgenden Auswertung wird nur noch die unabhängige Variable 'Beruf' (Kindergärtnerin - Primarlehrerin 1./2. Klasse) berücksichtigt. Auf die beiden unabhängigen Variablen 'soziale Herkunft' und 'Dienstalter' wird einerseits aus ökonomischen Gründen verzichtet, andererseits deshalb, weil auch hier kaum signifikante Zusammenhänge zwischen diesen Variablen einerseits und den Einstellungen andererseits gefunden werden dürften, nicht etwa deshalb, weil zum vorneherein keine solchen Zusammenhänge vorhanden sind, sondern deshalb, weil die beiden die Einstellung beeinflussenden Bedingungsgefüge (mit 'sozialer Herkunft' sollte der Einfluss der primären Sozialisation, mit 'Dienstalter' der Einfluss der sekundären und tertiären Sozialisation festgestellt werden) zu wenig präzise operationalisiert werden konnten.

Die Messung der Einstellungen erfolgte in Form sogenannter 'Likert-Skalen', also auf Ordinal-Messniveau (vgl. dazu Mayntz / Holm / Hübner, 1971). Auch wenn man annehmen darf, dass sich die hier gemessenen Einstellungen auf dem Kontinuum von extremer Zustimmung bis extremer Ablehnung kontinuierlich verteilen, es sich also nicht um eigentliche diskrete Variablen mit einer beschränkten Anzahl möglicher Ausprägungswerte handelt, so kann die Messung dennoch nur über eine beschränkte Anzahl vorgegebener Ausprägungsgrade erfolgen. Wie noch dargelegt werden wird, handelt es sich um 7-stufige Skalen. Das sei an einem Beispiel erläutert:

Frage 13 lautet: Soll das Kind (im Kindergarten) möglichst gut an die Gesellschaft angepasst werden oder soll es zu einer sachlichen Kritikfähigkeit erzogen werden?

Anpassung	1	2	3	4	5	6	7	Kritikfähigkeit
-----------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------

Ist eine Kindergärtnerin (bzw. Primarlehrerin) der Auffassung, das Kind sollte vor allem zur Anpassung erzogen werden, so hat sie drei Möglichkeiten, das auszudrücken: nämlich 1, 2 und 3, wobei 1 ein sehr starkes Mass an Anpassung bedeutet, 2 ein mittleres und 3 nur noch ein schwaches Mass. Ist die Kindergärtnerin (bzw. die Primarlehrerin) der Auffassung, das Kind solle sowohl zur Anpassung als auch zur Kritikfähigkeit erzogen werden, dann wird sie 4 wählen. Will sie ausdrücken, dass die Kritikfähigkeit wichtiger ist als die Anpassung, dann wählt sie, je nachdem, um wieviel wichtiger sie Kritikfähigkeit als Anpassung hält, 5, 6 oder 7 (wobei 7 etwa bedeuten würde, dass Kritikfähigkeit sehr wichtig, Anpassung völlig nebensächlich ist).

Die einzelnen Fragen werden im nächsten Kapitel dargelegt. Eine weitere Ueberlegung sei aber bereits hier angeführt: jede Frage kann als Reiz verstanden werden, der eine bestimmte Einstellung aktivieren und die durch die Beantwortung der Frage verbalisiert werden soll. Ob es sich dabei vor allem um die kognitive Komponente oder vor allem um die affektive Komponente oder aber um beide handelt, kann nicht entschieden werden. Damit nun eine statistische Auswertung der gemessenen Einstellungen überhaupt sinnvoll ist, muss der Reiz, anders formuliert, die Frage, für alle Personen, die an der Untersuchung beteiligt waren, konstant bleiben. Auch dieses Postulat lässt sich in der Wirklichkeit wohl kaum voll erfüllen. Es kann also nicht entschieden werden, ob eine bestimmte Frage bei allen Personen erstens einmal die gleiche Einstellung oder das gleiche Einstellungsgefüge aktiviert und zweitens die gleichen Komponenten in etwa gleichem Ausmass. Durch verständliche Begriffe und Begriffserläuterungen wurde versucht, die Variation der Einstellungsaktivierung in Grenzen zu halten, sodass eine statistische Auswertung sinnvoll bleibt.

Die statistische Auswertung beschränkt sich auf einfachere Verfahren. Zur Hauptsache werden Häufigkeitsverteilungen und Mittelwerte miteinander verglichen. Bei den verwendeten statistischen Tests handelt es sich um gängige Verfahren, die in den verschiedenen statistischen Lehrbüchern dargestellt sind (Hays, 1970; Sachs, 1972; Kriz, 1973 u.a.). Die eigentliche Berechnung erfolgte auf einem programmierbaren Kleincomputer (HP-65), wobei eigene Programme verwendet wurden.

3.6.3 Untersuchungsergebnisse

3.6.3.1 Anpassung versus Kritikfähigkeit im Kindergarten

Die Fragestellung war jeweils eine doppelte, die erste bezog sich auf den 'Soll-Zustand' (wozu sollte der Kindergarten erziehen?), die zweite bezog sich auf den 'Ist-Zustand' (wozu erzieht der Kindergarten tatsächlich?). Die Items lauteten im einzelnen wie folgt:

Soll-Zustand Soll das Kind im Kindergarten möglichst gut an die Gesellschaft angepasst werden oder soll es zu einer sachlichen Kritikfähigkeit erzogen werden?

Anpassung 1 2 3 4 5 6 7 Kritikfähigkeit

Ist-Zustand Wie steht es tatsächlich im Kindergarten? Erzieht er mehr zur Anpassung oder mehr zur Kritikfähigkeit?

Die beiden Fragen folgten im Fragebogen nacheinander. Die Art und Weise der Beantwortung wurde an einem Beispiel ausführlich erläutert. Bei der Beantwortung war es möglich, entweder der Zielsetzung 'Anpassung' mehr Gewicht zu geben (mit 1, 2 oder 3), beiden Zielsetzungen die gleiche Wichtigkeit zu geben (mit 4) oder aber der Zielsetzung 'Kritikfähigkeit' mehr Gewicht zu geben (mit 5, 6 oder 7).

Die beiden Begriffe 'Anpassung' und 'Kritikfähigkeit' stehen für zwei grundsätzlich mögliche Ziele des Sozialisationsprozesses. Jedes Individuum lebt in einer Gesellschaft und muss sich deshalb bis zu einem bestimmten Ausmass an ihre Normen und Sitten anpassen. Kritikfähigkeit andererseits sollte es dem Individuum ermöglichen, die eigenen Bedürfnisse und Absichten in den Sozialisationsprozess einzubringen (vgl. dazu die ausführlichere Argumentation im Kapitel 2.5.1, S. 45 ff.).

3.6.3.1.1 Einstellungen der Kindergärtnerinnen N = 250

	1	2	3	4	5	6	7
Ist	7 2.8	53 21.2	90 36	77 30.8	22 8.8	1 0.4	0 0
Soll	1 0.4	2 0.8	22 8.8	114 45.6	73 29.2	29 11.6	9 3.6

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an. Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen (d.h. Prozentwerte) Häufigkeiten pro Kategorie an.

Ist-Zustand: M = 3.23 s = 0.99

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten annähernd normalverteilt (Prüfwert $G = 1.48$ ist kleiner als kritischer Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt)

Soll-Zustand: M = 4.52 s = 0.99

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten annähernd normalverteilt ($G=1.05$, ist kleiner als kritischer Wert, $p=0.05$, zweiseitig, der 1.96 beträgt)

Im folgenden soll geprüft werden, ob der Mittelwertunterschied zwischen Ist- und Soll-Zustand signifikant ist. Dazu wurden aus der Datenliste für jede Kindergärt-

nerin die Differenz zwischen Soll- und Ist-Wert berechnet. Das ergibt folgende Häufigkeitsverteilung (vor dem Schrägstrich die Differenz 'Soll' - 'Ist', nach dem Schrägstrich die entsprechende Häufigkeit):

-1/3 0/67 1/84 2/65 3/21 4/4 5/4 6/2 mit $M_D = 1.29$ $s_D = 1.20$

Der t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier abhängiger Stichproben auf Signifikanz ergab folgenden Prüfwert: $t_D = 16.13$. Dieser Wert ist grösser als der kritische Wert ($t_{krit., einseitig, p=0.01, d.f.=249} = 2.34$).

(Die Häufigkeitsverteilung der Differenzen ist nach Geary annähernd normalverteilt: Prüfwert $G = 1.14$ ist kleiner als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt)

Der Unterschied zwischen Soll- und Ist-Zustand ist also auf dem 1%-Niveau signifikant. Der Soll-Zustand liegt signifikant ob dem Ist-Zustand.

3.6.3.1.2 Einstellung der Primarlehrerinnen $N = 300$

	1	2	3	4	5	6	7
Ist	28 9.3	114 38.0	95 31.7	53 17.7	10 3.3	0 0.0	0 0.0
Soll	3 1.0	19 6.3	46 15.3	106 35.3	63 21.0	53 17.7	10 3.3

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an. Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen (d.h. Prozentwerte) Häufigkeiten pro Kategorie an.

Ist-Zustand: $M = 2.68$ $s = 0.98$

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten nicht annähernd normalverteilt (Prüfwert $G = 3.59$ ist grösser als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.01$, $= 2.58$)

Soll-Zustand: $M = 4.35$ $s = 1.26$

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten annähernd normalverteilt (Prüfwert $G = 1.88$ ist kleiner als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, $= 1.96$)

Im folgenden soll geprüft werden, ob der Mittelwertunterschied zwischen Ist- und Soll-Zustand signifikant ist. Dazu wurde aus der Datenliste für jede Primarlehrerin die Differenz zwischen Soll- und Ist-Wert berechnet. Das ergibt folgende Häufigkeitsverteilung (vor dem Schrägstrich die Differenz 'Soll' - 'Ist', nach dem Schrägstrich die entsprechende Häufigkeit):

-2/4 -1/11 0/40 1/82 2/93 3/39 4/21 5/7 6/3 mit $M_D = 1.68$ $s_D = 1.43$

Der t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier abhängiger Stichproben auf Signifikanz ergab folgenden Prüfwert: $t_D = 20.35$. Dieser Wert ist grösser als der kritische Wert ($t_{krit., einseitig, p=0.01, d.f.=299} = 2.34$).

(Die Häufigkeitsverteilung der Differenzen ist nach Geary (1970) annähernd normalverteilt: Prüfwert $G = 1.79$ ist kleiner als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt).

Der Unterschied zwischen Soll- und Ist-Zustand ist also auf dem 1%-Niveau signifikant. Der Soll-Zustand liegt signifikant ob dem Ist-Zustand.

Zusammengefasst: Sowohl Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen haben die Einstellung, dass im Kindergarten signifikant mehr zur Kritikfähigkeit als zur Anpassung an die Gesellschaft erzogen werden sollte.

3.6.3.1.3 Vergleich Einstellungen Kindergärtnerinnen - Primarlehrerinnen

Im folgenden soll der Ist- bzw. Soll-Zustand der Kindergärtnerinnen mit dem Ist- bzw. Soll-Zustand der Primarlehrerinnen (bezüglich Anpassung / Kritikfähigkeit im Kindergarten) verglichen werden.

Ist-Zustand Anpassung versus Kritikfähigkeit

	1	2	3	4	5	6	7
KG	7 2.8	53 21.2	90 36.0	77 30.8	22 8.8	1 0.4	0 0.0
PL	28 9.3	114 38.0	95 31.7	53 17.7	10 3.3	0 0.0	0 0.0

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an. Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) pro Kategorie an.

KG = Kindergärtnerinnen PL = Primarlehrerinnen

Die beiden Häufigkeitsverteilungen sind signifikant voneinander verschieden (Chi-Quadrat 2-I - Test (vgl. Sachs, 1972): Prüfwert = 41.34 ist grösser als der kritische Wert, $p=0.01$, d.f.=5 = 15.09).

Ist - KG: $M = 3.23$ $s = 0.99$ Ist - PL: $M = 2.68$ $s = 0.98$

Der Mittelwertunterschied von 0.55 ist signifikant (t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes von zwei unabhängigen Stichproben: Prüfwert $t_D = 6.52$ ist grösser als kritischer Wert $t_{krit.}$, $p=0.01$, zweiseitig, d.f.=548 = 1.96. (Varianzhomogenität gegeben)).

Ansichts des deutlich signifikanten Ergebnisses darf die Tatsache, dass die Verteilung der Ist-PL nicht normalverteilt ist, vernachlässigt werden.

Soll-Zustand Anpassung versus Kritikfähigkeit

	1	2	3	4	5	6	7
KG	1 0.4	2 0.8	22 8.8	114 45.6	73 29.2	29 11.6	9 3.6
PL	3 1.0	19 6.3	46 15.3	106 35.3	63 21.0	53 17.7	10 3.3

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an. Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) pro Kategorie an.

KG = Kindergärtnerinnen PL = Primarlehrerinnen

Die beiden Häufigkeitsverteilungen sind signifikant voneinander verschieden (Chi-Quadrat 2-I - Test (vgl. Sachs, 1972): Prüfwert = 29.26 ist grösser als der kritische Wert, $p=0.01$, d.f.=6 = 16.81).

Soll - KG: $M = 4.52$ $s = 0.99$ Soll - PL: $M = 4.35$ $s = 1.26$

Der Mittelwertunterschied von 0.17 ist auf dem 5%-Niveau signifikant (t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes von zwei unabhängigen Stichproben: Prüfwert $t_D = 1.73$ ist grösser als der kritische Wert $t_{krit.}$, $p=0.05$, einseitig, d.f.=548 = 1.64. Varianzhomogenität gegeben).

Beide Häufigkeitsverteilungen sind normalverteilt.

Zusammengefasst: Sowohl Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen sind der

Auffassung, dass im Kindergarten mehr zur Anpassung an die Gesellschaft als zur Kritikfähigkeit erzogen wird. Die diesbezüglichen Einstellungen der Primarlehrerinnen tendieren zudem signifikant stärker in die erwähnte Richtung als die Einstellungen der Kindergärtnerinnen. Andererseits sind sowohl Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen der Auffassung, dass im Kindergarten mehr zur Kritikfähigkeit als zur Anpassung an die Gesellschaft erzogen werden sollte, wobei die diesbezüglichen Einstellungen der Kindergärtnerinnen signifikant stärker in Richtung Kritikfähigkeit tendieren als die Einstellungen der Primarlehrerinnen.

Im folgenden soll überprüft werden, ob die Differenz zwischen Ist- und Soll-Zustand - ebenfalls bezogen auf 'Anpassung versus Kritikfähigkeit' im Kindergarten - bei den Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen signifikant verschieden ist.

Kindergärtnerinnen: $M_{\text{Soll-Ist}} = 1.29$ $s_{\text{Soll-Ist}} = 1.20$ (vgl. S. 127 oben)
 Primarlehrerinnen: $M_{\text{Soll-Ist}} = 1.68$ $s_{\text{Soll-Ist}} = 1.43$ (vgl. S. 127 unten)

Der Unterschied zwischen den beiden M-Werten beträgt 0.39.

Der t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier unabhängiger Stichproben auf Signifikanz ergab den Prüfwert $t = 3.48$ (Varianzheterogenität). Dieser Wert ist grösser als der kritische Wert ($t_{\text{krit.}, p=0.01, \text{einseitig}, d.f.=545 = 2.58$).

Wie bereits gezeigt, sind die beiden Häufigkeitsverteilungen normalverteilt.

Der Unterschied zwischen Soll- und Ist-Zustand bezogen auf 'Anpassung versus Kritikfähigkeit' im Kindergarten ist bei den Primarlehrerinnen signifikant grösser als bei den Kindergärtnerinnen. Anders formuliert: die Kluft zwischen der tatsächlichen Erziehung und der anzustrebenden Erziehung in bezug auf 'Anpassung versus Kritikfähigkeit' im Kindergarten ist gemäss der Auffassung der Primarlehrerinnen signifikant grösser als gemäss der Auffassung der Kindergärtnerinnen.

3.6.3.2 Anpassung versus Kritikfähigkeit in der Primarschule

Die Fragestellung war hier ebenfalls eine doppelte, die erste bezog sich auf den 'Soll-Zustand' (wozu sollte die Primarschule erziehen?), die zweite bezog sich auf den 'Ist-Zustand' (wozu erzieht der Primarschule tatsächlich?). Die Items lauteten im einzelnen wie folgt:

Soll-Zustand Soll das Kind in der Primarschule möglichst gut an die Gesellschaft angepasst werden oder soll es zu einer sachlichen Kritikfähigkeit erzogen werden?
 Anpassung 1 2 3 4 5 6 7 Kritikfähigkeit
 Ist-Zustand Wie steht es tatsächlich in der Primarschule? Erzieht sie mehr zur Anpassung oder mehr zur Kritikfähigkeit?

Die beiden Items folgen im Fragebogen unmittelbar nacheinander. Zur Beantwortung der Items und zur Argumentation vgl. Kapitel 3.6.3.1 (S. 126).

3.6.3.2.1 Einstellungen der Kindergärtnerinnen N = 250

	1	2	3	4	5	6	7
Ist	14 5.6	35 14.0	75 30.0	76 30.4	34 13.6	14 5.6	2 0.8
Soll	0 0.0	2 0.8	2 0.8	78 31.2	51 20.4	77 30.8	40 16.0

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an. Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) pro Kategorie an.

Ist-Zustand: $M = 3.52$ $s = 1.26$

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten annähernd normalverteilt (Prüfwert $G = 1.45$ ist kleiner als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt).

Soll-Zustand: $M = 5.28$ $s = 1.14$

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten nicht normalverteilt (Prüfwert $G = 5.64$ ist grösser als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt).

Im folgenden soll geprüft werden, ob der Mittelwertunterschied zwischen Soll- und Ist-Zustand signifikant ist. Dazu wurde aus der Datenliste für jede Kindergärtnerin die Differenz zwischen Soll- und Ist-Wert berechnet. Das ergibt folgende Häufigkeitsverteilung (vor dem Schrägstrich die Differenz 'Soll - Ist', nach dem Schrägstrich die entsprechende Häufigkeit):

-3/2 -2/6 -1/9 0/42 1/51 2/64 3/42 4/16 5/10 6/8 mit $M_D = 1.76$ $s_D = 1.74$

Der t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier abhängiger Stichproben auf Signifikanz ergab folgenden Prüfwert: $t_D = 15.99$. Dieser Wert ist grösser als der kritische Wert ($t_{\text{krit.}, \text{einseitig}, p=0.01, d.f.=249} = 2.34$).

Die Häufigkeitsverteilung der Differenzen ist nach Geary (1970) annähernd normalverteilt: Prüfwert $G = 1.23$ ist kleiner als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt.

Der Unterschied zwischen Soll- und Ist-Zustand ist also auf dem 1%-Niveau signifikant. Der Soll-Zustand liegt signifikant ob dem Ist-Zustand.

3.6.3.2.2 Einstellungen der Primarlehrerinnen $N = 300$

	1	2	3	4	5	6	7
Ist	13 4.3	50 16.7	86 28.7	87 29.0	42 14.0	20 6.7	2 0.7
Soll	1 0.3	1 0.3	4 1.3	73 24.3	50 16.7	112 37.3	59 19.7

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an.
Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten pro Kategorie an (Prozentwerte).

Ist-Zustand: $M = 3.54$ $s = 1.27$

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten annähernd normalverteilt (Prüfwert $G = 2.45$ ist kleiner als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.01$, der 2.58 beträgt).

Soll-Zustand: $M = 5.47$ $s = 1.15$

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten nicht normalverteilt (Prüfwert $G = 5.79$ ist grösser als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.01$, der 2.58 beträgt).

Es soll auch hier geprüft werden, ob der Mittelwertunterschied zwischen Soll- und Ist-Zustand signifikant ist. Dazu wurde aus der Datenliste für jede Primarlehrerin die Differenz zwischen Soll- und Ist-Wert berechnet. Das ergibt folgende Häufigkeitsverteilung (vor dem Schrägstrich die Differenz 'Soll - Ist', hinter dem Schrägstrich die entsprechende Häufigkeit):

-3/1 -2/6 -1/6 0/47 1/66 2/71 3/54 4/25 5/14 6/10 mit $M_D = 1.93$ $s_D = 1.70$

Der t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier abhängiger Stichproben auf Signifikanz ergab folgenden Prüfwert: $t_D = 19.66$. Dieser Wert ist grösser als der kritische Wert ($t_{\text{krit.}, \text{einseitig}, p=0.01, d.f.=299} = 2.34$).

Die Häufigkeitsverteilung der Differenzen ist nach Geary (1970) annähernd normalverteilt: Prüfwert $G = 1.58$ ist kleiner als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt.

Der Unterschied zwischen Soll- und Ist-Zustand ist also auf dem 1%-Niveau signifikant. Der Soll-Zustand liegt signifikant ob dem Ist-Zustand.

Zusammengefasst: Sowohl Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen haben die Einstellung, dass in der Primarschule mehr zur Kritikfähigkeit als zur Anpassung an die Gesellschaft erzogen werden sollte.

3.6.3.2.3 Vergleich Einstellungen Kindergärtnerinnen - Primarlehrerinnen

Im folgenden soll der Ist- bzw. Soll-Zustand der Kindergärtnerinnen mit dem Ist- bzw. Soll-Zustand der Primarlehrerinnen (bezüglich Anpassung versus Kritikfähigkeit in der Primarschule) verglichen werden.

Ist-Zustand Anpassung versus Kritikfähigkeit

	1	2	3	4	5	6	7
KG	14 5.6	35 14.0	75 30.0	76 30.4	34 13.6	14 5.6	2 0.8
PL	13 4.3	50 16.7	86 28.7	87 29.0	42 14.0	20 6.7	2 0.7

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an. Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) pro Kategorie an.

KG = Kindergärtnerinnen (N = 250) PL = Primarlehrerinnen (N = 300)

Die beiden Häufigkeitsverteilungen sind nicht signifikant voneinander verschieden (Chi-Quadrat 2-I - Test (vgl. Sachs, 1972): Prüfwert = 1.55 ist kleiner als der kritische Wert, $p=0.05$, d.f.=6 = 12.59).

Ist-KG: $M = 3.52$ $s = 1.26$ Ist-PL: $M = 3.54$ $s = 1.27$

Der Mittelwertunterschied von 0.02 ist nicht signifikant (t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier unabhängiger Stichproben auf Signifikanz ergab den Prüfwert: $t_D = 0.21$ ist kleiner als der kritische Wert $t_{krit.}$, $p=0.05$, einseitig, d.f.= 548 = 1.64). (Varianzhomogenität).

Wie bereits gezeigt (vgl. S. 130), sind beide Verteilungen annähernd normalverteilt.

Soll-Zustand Anpassung versus Kritikfähigkeit

	1	2	3	4	5	6	7
KG	0 0.0	2 0.8	2 0.8	78 31.2	51 20.4	77 30.8	40 16.0
PL	1 0.3	1 0.3	4 1.3	73 24.3	50 16.7	112 37.3	59 19.7

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an. Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) pro Kategorie an.

KG = Kindergärtnerinnen (N = 250) PL = Primarlehrerinnen (N = 300)

Die beiden Häufigkeitsverteilungen sind nicht signifikant voneinander verschieden (Chi-Quadrat 2-I - Test (vgl. Sachs, 1972): Prüfwert=7.22 ist kleiner als der kritische Wert, $p=0.05$, d.f.=6 = 12.59).

Ein Mittelwertvergleich über den t-Test ist nicht möglich, da die beiden Verteilungen nicht normalverteilt sind (vgl. S. 130).

Zusammengefasst: Sowohl Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen sind der Auffassung, dass in der Primarschule mehr zur Anpassung an die Gesellschaft als zu einer sachlichen Kritikfähigkeit erzogen wird. Sowohl Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen sind der Auffassung, dass in der Primarschule mehr zu einer sachlichen Kritikfähigkeit als zur Anpassung an die Gesellschaft erzogen werden sollte. Die Unterschiede zwischen den beiden Ist-Werten bzw. den beiden Soll-Werten sind nicht signifikant, wohl aber die Unterschiede zwischen Ist- und Soll-Zustand bei den Kindergärtnerinnen und den Primarlehrerinnen.

Im folgenden soll noch überprüft werden, ob die Differenz zwischen Soll- und Ist-Zustand - bezogen auf 'Anpassung versus Kritikfähigkeit' in der Primarschule - bei den Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen signifikant verschieden gross ist.

Kindergärtnerinnen: $M_{\text{Soll-Ist}} = 1.76$ $s_{\text{Soll-Ist}} = 1.74$ (vgl. S. 130 oben)

Primarlehrerinnen: $M_{\text{Soll-Ist}} = 1.93$ $s_{\text{Soll-Ist}} = 1.70$ (vgl. S. 130 unten)

Der Unterschied zwischen den beiden M-Werten beträgt 0.17.

Der t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier unabhängiger Stichproben auf Signifikanz ergab den Prüfwert 1.16 (Varianzhomogenität). Dieser Wert ist kleiner als der kritische Wert $t_{\text{krit.}, p=0.05, \text{einseitig, d.f.}=548} = 1.64$.

Wie bereits gezeigt, sind die beiden Häufigkeitsverteilungen annähernd normalverteilt (vgl. S. 130 Mitte und S. 131 oben).

Der Unterschied ist also nicht signifikant, d.h. die Differenz zwischen Soll- und Ist-Zustand - bezogen auf 'Anpassung versus Kritikfähigkeit in der Primarschule - ist bei den Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen nicht signifikant verschieden gross.

3.6.3.3 Anpassung versus Kritikfähigkeit - Vergleich Kindergarten - Primarschule

Im folgenden soll der Kindergarten - so wie sich seine Aufgabe bezogen auf Anpassung versus Kritikfähigkeit in der Einstellung der Kindergärtnerinnen zeigt - mit der Primarschule - so wie sich ihre Aufgabe bezogen auf Anpassung versus Kritikfähigkeit in der Einstellung der Primarlehrerinnen zeigt - verglichen werden. Dieser Vergleich bezieht sich sowohl auf den Ist- als auch den Soll-Zustand.

3.6.3.3.1 Vergleich Ist-Zustand Kindergarten - Primarschule

	1	2	3	4	5	6	7
Kindergarten	7 2.8	53 21.2	90 36.0	77 30.8	22 8.8	1 0.4	0 0.0
Primarschule	13 4.3	50 16.7	86 28.7	87 29.0	42 14.0	20 6.7	2 0.7

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an.
Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) pro Kategorie an.

Kindergarten: in der Einstellung der Kindergärtnerinnen, N = 250
Primarschule: in der Einstellung der Primarlehrerinnen, N = 300

Die beiden Häufigkeitsverteilungen sind signifikant voneinander verschieden (Chi-Quadrat 2-I - Test (vgl. Sachs, 1972): Prüfwert = 27.26 ist grösser als der kritische Wert, $p=0.01$, d.f.=6 = 16.81).

Kindergarten: $M = 3.23$ $s = 0.99$ Primarschule: $M = 3.54$ $s = 1.27$

Der Mittelwertunterschied von 0.31 ist auf dem 1%-Niveau signifikant (t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier unabhängiger Stichproben: Prüfwert

$t_D = 3.22$, kritischer Wert $t_{krit.}$, $p=0.01$, einseitig, d.f.=548 = 2.34. Varianzheterogenität).
Die beiden Häufigkeitsverteilungen sind annähernd normalverteilt (vgl. S. 126 unten und S. 130 Mitte).

Gemäss der Auffassung der Primarlehrerinnen ist die Tendenz, in der Primarschule mehr zur Anpassung an die Gesellschaft zu erziehen, etwas weniger deutlich ausgeprägt als sie es im Kindergarten, gemäss der Auffassung der Kindergärtnerinnen, ist. Etwas vereinfacht formuliert: Der Kindergarten wirkt noch etwas mehr in Richtung Anpassung an die Gesellschaft als die Primarschule, wenn man sich auf die Einstellungen der Kindergärtnerinnen (für Kindergarten) und der Primarlehrerinnen (für Primarschule) abstützt.

3.6.3.3.2 Vergleich Soll-Zustand Kindergarten - Primarschule

	1	2	3	4	5	6	7
Kindergarten	1 0.4	2 0.8	22 8.8	114 45.6	73 29.2	29 11.6	9 3.6
Primarschule	1 0.3	1 0.3	4 1.3	73 24.3	50 16.7	112 37.3	59 19.7

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an.
Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten pro Kategorie (Prozentwerte) an.

Kindergarten: in der Einstellung der Kindergärtnerinnen, N = 250
Primarschule: in der Einstellung der Primarlehrerinnen, N = 300

Die beiden Häufigkeitsverteilungen sind signifikant voneinander verschieden (Chi-Quadrat 2-I - Test (vgl. Sachs, 1972): Prüfwert = 116.17 ist grösser als der kritische Wert, $p=0.01$, d.f.=6 = 16.81).

Kindergarten: M = 4.52 s = 0.99 Primarschule: M = 5.47 s = 1.15

Der Mittelwertunterschied von 0.95 ist auf dem 1%-Niveau signifikant (t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier unabhängiger Stichproben auf Signifikanz: Prüfwert $t_D = 10.41$, kritischer Wert $t_{krit.}$, $p=0.01$, einseitig, d.f.=549 = 2.34. Varianzheterogenität).

Obwohl nur die Häufigkeitsverteilung der Kindergärtnerinnen (vgl. S. 126 unten), nicht aber jene der Primarlehrerinnen (vgl. S. 130 Mitte) normalverteilt ist, darf angenommen werden, dass der Unterschied - angesichts des hohen Prüfwertes - signifikant ist.

Gemäss der Auffassung der Primarlehrerinnen ist die Tendenz, dass in der Primarschule mehr zu einer sachlichen Kritikfähigkeit als zur Anpassung an die Gesellschaft erzogen werden sollte viel deutlicher ausgeprägt als sie es im Kindergarten, gemäss der Auffassung der Kindergärtnerinnen, ist. Anders formuliert: Die Primarschule sollte - gemäss den Einstellungen der Primarlehrerinnen - noch mehr in Richtung sachlicher Kritikfähigkeit erziehen als es der Kindergarten - gemäss den Einstellungen der Kindergärtnerinnen - tun sollte, obwohl auch der Kindergarten mehr zu einer sachlichen Kritikfähigkeit als zur Anpassung an die Gesellschaft erziehen sollte, wenn auch nicht so ausgeprägt wie die Primarschule.

3.6.3.4 Wissensvermittlung versus Bildung und Erziehung im Kindergarten

Die Fragestellung ist hier ebenfalls eine doppelte, sie bezieht sich einerseits auf den Ist-Zustand (was vermittelt der Kindergarten tatsächlich, mehr Wissen

oder mehr Bildung und Erziehung?), andererseits auf den Soll-Zustand (was sollte der Kindergarten vermitteln, mehr Wissen oder mehr Bildung und Erziehung?). Die Items lauten im einzelnen wie folgt:

Ist-Zustand:	Wie steht es tatsächlich im Kindergarten? Vermittelt er mehr Wissen oder mehr Bildung und Erziehung?								
	Wissen	1	2	3	4	5	6	7	Bildung und Erziehung
Soll-Zustand	Sollte der Kindergarten mehr Wissen oder mehr Bildung und Erziehung vermitteln?								
	Wissen	1	2	3	4	5	6	7	Bildung und Erziehung

Im Fragebogen wurde zuerst die Frage nach dem Soll-Zustand gestellt, dann jene nach dem Ist-Zustand. Bei der Beantwortung war es wiederum möglich, entweder der Zielsetzung 'Wissensvermittlung' mehr Gewicht zu geben (mit 1, 2 und 3), bei den Zielsetzungen gleichviel Gewicht zuzumessen (4) oder der Zielsetzung 'Vermittlung von Bildung und Erziehung' (5, 6 oder 7). 1 und 7 drücken jeweils die beiden extremen Gewichtungen aus.

Die beiden Zielsetzungen - Wissensvermittlung versus Vermittlung von Bildung und Erziehung - stehen für zwei unterschiedliche Zielsetzungen, wie sie innerhalb der Pädagogik schon sehr oft diskutiert wurden. Wissensvermittlung führt zu einer kognitiven Kompetenz und ist eine grundlegende Notwendigkeit, um innerhalb einer hoch technisierten und hochzivilisierten Gesellschaft leben zu können. Das Vermitteln der elementaren Kulturtechniken 'Lesen', 'Schreiben' und 'Rechnen' gehört so etwa zur Wissensvermittlung. Die Vermittlung von Bildung und Erziehung andererseits führt viel mehr als die Vermittlung von Wissen zu einer mehr oder weniger ausgeprägten Formung und Beeinflussung der Persönlichkeitsentwicklung, die im Einzelfall je verschieden ausfallen wird, je nachdem, wie die Begriffe Bildung und Erziehung näher bestimmt, d.h. konkretisiert werden. Die Konkretisierung der beiden verschiedenen Zielsetzungen - Wissensvermittlung versus Bildung und Erziehung - wurde bewusst weggelassen, es ging hier einzig und allein um die Gewichtung des formalen Aspektes. Hätte auch der inhaltliche Aspekt erfasst werden müssen, hätte es dazu einen umfangreichen Katalog möglicher Inhalte einerseits für die Wissensvermittlung, andererseits für die Vermittlung von Bildung und Erziehung gebraucht. Man muss sich also vor Augen halten, dass die Gewichtung - sei sie nun mehr auf der Seite Wissensvermittlung oder auf der Seite Bildung und Erziehung - noch gar nichts über die Konkretisierung, über den inhaltlichen Aspekt aussagt.

3.6.3.4.1 Einstellungen der Kindergärtnerinnen N = 250

	1	2	3	4	5	6	7
Ist	3 1.2	1 0.4	7 2.8	63 25.2	75 30.0	82 32.8	19 7.6
Soll	0 0.0	3 1.2	3 1.2	70 28.0	60 24.0	76 30.4	38 15.2

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an.
Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) pro Kategorie an.

Ist-Zustand: $M = 5.11$ $s = 1.10$

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten annähernd normalverteilt (Prüfwert $G = 0.33$ ist kleiner als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt).

Soll-Zustand: $M = 5.27$ $s = 1.13$

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten nicht normalverteilt ($G = 4.62$ ist grösser als krit. Wert, zweiseitig, $p=0.05 = 1.96$).

Im folgenden soll geprüft werden, ob der Mittelwertunterschied zwischen Ist- und Soll-Zustand signifikant ist. Dazu wurde aus der Datenliste für jede Kindergärtnerin die Differenz zwischen Soll- und Ist-Wert ermittelt. Das ergab folgende Häufigkeitsverteilung (vor dem Schrägstrich die Differenz 'Soll-Ist', nach dem Schrägstrich die entsprechende Häufigkeit):

-3/2 -2/12 -1/39 0/135 1/31 2/21 3/8 4/0 5/0 6/2 mit $M_D = 0.16$, $s_D = 1.20$

Der t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier abhängiger Stichproben auf Signifikanz ergab folgenden Prüfwert: $t_D = 2.11$. Dieser Wert ist grösser als der kritische Wert $t_{krit., zweiseitig, p=0.05, d.f.=249} = 1.96$.

Da die Häufigkeitsverteilung der Differenzen nach Geary (1970) nicht normalverteilt ist - der Prüfwert $G = 10.13$ ist viel grösser als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt -, soll hier der Mittelwertunterschied nicht als signifikant betrachtet werden (der t-Test setzt Normalverteilung voraus, der Prüfwert ist zudem nur unwesentlich höher als der kritische Wert auf dem 5%-Niveau).

Der Unterschied zwischen Ist- und Soll-Zustand hat sich nicht als eindeutig signifikant erwiesen.

3.6.3.4.2 Einstellungen der Primarlehrerinnen N = 300

	1	2	3	4	5	6	7
Ist	0 0.0	8 2.7	20 6.7	73 24.3	76 25.3	94 31.3	29 9.7
Soll	0 0.0	0 0.0	4 1.3	37 12.3	59 19.7	119 39.7	81 27.0

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an. Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) pro Kategorie an.

Ist-Zustand: $M = 5.05$ $s = 1.21$

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten annähernd normalverteilt (Prüfwert $G = 0.57$ ist kleiner als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt).

Soll-Zustand: $M = 5.79$ $s = 1.02$

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten annähernd normalverteilt (Prüfwert $G = 0.60$ ist kleiner als der kritische Wert, zweiseitig, $P=0.05$, der 1.96 beträgt).

Im folgenden soll geprüft werden, ob der Mittelwertunterschied zwischen Ist- und Soll-Zustand signifikant ist. Dazu wurde aus der Datenliste für jede Primarlehrerin die Differenz zwischen Soll- und Ist-Wert ermittelt. Das ergab folgende Häufigkeitsverteilung (vor dem Schrägstrich die Differenz 'Soll-Ist', nach dem Schrägstrich die entsprechende Häufigkeit):

-3/7 -2/9 -1/32 0/101 1/58 2/53 3/31 4/9 mit $M_D = 0.74$, $s_D = 1.49$

Der t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier abhängiger Stichproben auf Signifikanz ergab folgenden Prüfwert: $t_D = 8.60$. Dieser Wert ist bedeutend grösser als der kritische Wert $t_{krit., zweiseitig, p=0.01, d.f.=299} = 2.58$.

Die Häufigkeitsverteilung der Differenzen ist annähernd normalverteilt (Prüfwert (Geary, 1970) $G = 1.18$ ist kleiner als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt). Normalverteilung (Voraussetzung für den t-Test) also gegeben.

Der Unterschied zwischen Ist- und Soll-Zustand ist bei den Primarlehrerinnen auf dem 1%-Niveau signifikant. Nach Auffassung der Primarlehrerinnen sollte im Kindergarten noch mehr Bildung und Erziehung vermittelt werden als es tatsächlich

geschieht. Dennoch sind Kindergärtnerinnen (vgl. Kapitel 3.6.3.4.1) und Primarlehrerinnen der Auffassung, dass im Kindergarten tatsächlich mehr in Richtung Erziehung und Bildung als in Richtung Wissensvermittlung gewirkt wird.

3.6.3.4.3 Vergleich Einstellungen Kindergärtnerinnen - Primarlehrerinnen

Im folgenden soll der Ist- bzw. Soll-Zustand der Kindergärtnerinnen mit dem Ist- bzw. Soll-Zustand der Primarlehrerinnen - bezüglich Wissensvermittlung versus Bildung und Erziehung - verglichen werden.

Ist-Zustand Wissen versus Bildung und Erziehung

	1	2	3	4	5	6	7
KG	3 1.2	1 0.4	7 2.8	63 25.2	75 30.0	82 32.8	19 7.6
PL	0 0.0	8 2.7	20 6.7	73 24.3	76 25.3	94 31.3	29 9.7

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an.
Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) pro Kategorie an.

KG: Einstellungen der Kindergärtnerinnen PL: Einstellungen der Primarlehrerinnen

Die beiden Häufigkeitsverteilungen sind signifikant voneinander verschieden (Chi-Quadrat 2-I - Test (vgl. Sachs, 1972): Prüfwert = 14.99 ist grösser als der kritische Wert, $p=0.05$, d.f. = 6 = 12.59).

Ist-KG: $M = 5.11$ $s = 1.10$ Ist-PL: $M = 5.05$ $s = 1.21$

Der Mittelwertunterschied von 0.06 ist nicht signifikant (t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier unabhängiger Stichproben: Prüfwert $t_D = 0.61$ ist kleiner als der kritische Wert $t_{krit.}$, $p=0.05$, zweiseitig, d.f. = 546 = 1.96, Varianzheterogenität).

Die beiden Häufigkeitsverteilungen sind annähernd normalverteilt (vgl. S. 134 unten und S. 135 Mitte).

Soll-Zustand Wissen versus Bildung und Erziehung

	1	2	3	4	5	6	7
KG	0 0.0	3 1.2	3 1.2	70 28.0	60 24.0	76 30.4	38 15.2
PL	0 0.0	0 0.0	4 1.3	37 12.3	59 19.7	119 39.7	81 27.0

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an.
Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) pro Kategorie an.

KG: Einstellungen der Kindergärtnerinnen PL: Einstellungen der Primarlehrerinnen

Die beiden Häufigkeitsverteilungen sind signifikant voneinander verschieden (Chi-Quadrat 2-I - Test (vgl. Sachs, 1972): Prüfwert 34.56 ist grösser als der kritische Wert, $p=0.01$, d.f.=5 = 15.09).

Soll-KG: $M = 5.27$ $s = 1.13$ Soll-PL: $M = 5.79$ $s = 1.02$

Der Mittelwertunterschied von 0.52 ist signifikant (t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier unabhängiger Stichproben: Prüfwert $t_D = 5.62$ ist grösser als der kritische Wert $t_{krit.}$, $p=0.01$, einseitig, d.f.=509 = 2.33, Varianzheterog.).

Angesichts des deutlich über dem kritischen Wert liegenden Prüfwertes darf die Tatsache, dass nur die Häufigkeitsverteilung der Primarlehrerinnen normalverteilt ist (vgl. S. 135 Mitte), nicht aber jene der Kindergärtnerinnen (vgl. S. 134 unten) vernachlässigt werden.

Zusammengefasst: Sowohl Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen sind der Auffassung, dass im Kindergarten mehr Bildung und Erziehung als Wissen vermittelt werden sollte. Die diesbezüglichen Einstellungen der Primarlehrerinnen tendieren zudem signifikant stärker in diese Richtung auf Bildung und Erziehung als die Einstellungen der Kindergärtnerinnen. Sowohl Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen sind der Auffassung, dass im Kindergarten mehr Bildung und Erziehung als Wissen vermittelt wird, wenn auch nicht im erwünschten Ausmass - Soll-Zustand liegt signifikant ob dem Ist-Zustand. Die den Ist-Zustand betreffenden Einstellungen von Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen sind kaum signifikant voneinander verschieden (signifikanter Unterschied in der Häufigkeitsverteilung, kein signifikanter Mittelwertunterschied).

3.6.3.5 Wissensvermittlung versus Bildung und Erziehung in der Primarschule

Die Fragestellung ist hier ebenfalls eine doppelte, sie bezieht sich einerseits auf den Ist-Zustand (was vermittelt die Primarschule tatsächlich, mehr Wissen oder mehr Bildung und Erziehung?), andererseits auf den Soll-Zustand (was sollte die Primarschule vermitteln, mehr Wissen oder mehr Bildung und Erziehung?). Die Items lauten im einzelnen wie folgt:

Ist-Zustand: Wie steht es tatsächlich in der Primarschule? Vermittelt sie mehr Wissen oder mehr Bildung und Erziehung?

Wissen 1 2 3 4 5 6 7 Bildung und Erziehung

Soll-Zustand: Sollte die Primarschule mehr Wissen oder mehr Bildung und Erziehung vermitteln?

Wissen 1 2 3 4 5 6 7 Bildung und Erziehung

Im Fragebogen wurde zuerst die Frage nach dem Soll-Zustand gestellt, dann jene nach dem Ist-Zustand. Bei der Beantwortung war es möglich, entweder der Zielsetzung 'Wissensvermittlung' mehr Gewicht zu geben (mit 1, 2 oder 3), beiden Zielsetzungen gleichviel Gewicht zu geben (mit 4) oder der Zielsetzung 'Vermittlung von Bildung und Erziehung' mehr Gewicht zu geben (mit 5, 6 und 7). 1 und 7 drücken jeweils die beiden extremen Gewichtungen aus.

Zur Begründung der Fragestellung vgl. Kapitel 3.6.3.4, S. 134 Mitte.

3.6.3.5.1 Einstellungen der Kindergärtnerinnen N = 250

	1	2	3	4	5	6	7
Ist	25 10.0	78 31.2	79 31.6	53 21.2	7 2.8	6 2.4	2 0.8
Soll	2 0.8	16 6.4	19 7.6	122 48.8	42 16.8	26 10.4	23 9.2

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an. Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) pro Kategorie an.

Ist-Zustand: $M = 2.86$ $s = 1.17$

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten annähernd normalverteilt (Prüfwert $G = 1.47$ ist kleiner als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt).

Soll-Zustand: $M = 4.42$ $s = 1.28$

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten annähernd normalverteilt (Prüfwert $G = 1.23$ ist kleiner als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt).

Im folgenden soll geprüft werden, ob der Mittelwertunterschied zwischen Ist- und Soll-Zustand signifikant ist. Dazu wurde aus der Datenliste für jede Kindergärtnerin die Differenz zwischen Soll- und Ist-Wert ermittelt. Das ergab folgende Häufigkeitsverteilung (vor dem Schrägstrich die Differenz 'Soll-Ist', nach dem Schrägstrich die entsprechende Häufigkeit):

-3/2 -2/7 -1/13 0/37 1/65 2/66 3/29 4/20 5/7 6/4 mit $M_D = 1.56$, $s_D = 1.65$

Der t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier abhängiger Stichproben auf Signifikanz ergab folgenden Prüfwert: $t_D = 14.95$. Dieser Wert ist bedeutend grösser als der kritische Wert $t_{krit., einseitig, p=0.01, d.f. = 249} = 2.32$.

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten annähernd normalverteilt, eine Voraussetzung für den t-Test (Prüfwert $G = 1.01$ ist kleiner als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt).

Der Unterschied zwischen Ist- und Soll-Zustand ist auf dem 1%-Niveau signifikant. Gemäss den Einstellungen der Kindergärtnerinnen wird in der Primarschule signifikant mehr in Richtung 'Wissensvermittlung' erzogen als es ihrer Einstellung gemäss sein sollte.

3.6.3.5.2 Einstellung der Primarlehrerinnen $N = 300$

	1	2	3	4	5	6	7
Ist	14 4.7	86 28.7	110 36.7	67 22.3	13 4.3	9 3.0	1 0.3
Soll	1 0.3	5 1.7	21 7.0	116 38.7	58 19.3	60 20.0	39 13.0

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an. Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) pro Kategorie an.

Ist-Zustand: $M = 3.03$ $s = 1.09$

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten nicht normalverteilt (Prüfwert $G = 4.47$ ist grösser als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt).

Soll-Zustand: $M = 4.87$ $s = 1.26$

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten nicht normalverteilt (Prüfwert $G = 3.40$ ist grösser als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt).

Im folgenden soll geprüft werden, ob der Mittelwertunterschied zwischen Ist- und Soll-Zustand signifikant ist. Dazu wurde für jede Primarlehrerin die Differenz zwischen Soll- und Ist-Wert ermittelt. Das ergab folgende Häufigkeitsverteilung (vor dem Schrägstrich die Differenz 'Soll-Ist', dahinter die entsprechende Häufigkeit):

-3/4 -2/5 -1/5 0/44 1/64 2/80 3/51 4/32 5/13 6/2 mit $M_D = 1.85$, $s_D = 1.62$

Der t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier abhängiger Stichproben auf Signifikanz ergab folgenden Prüfwert: $t_D = 19.78$. Dieser Wert ist bedeutend grösser als der kritische Wert $t_{krit., einseitig, p=0.01, d.f. = 299} = 2.32$.

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten annähernd normalverteilt, eine Voraussetzung für den t-Test (Prüfwert $G = 1.64$ ist kleiner als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt).

Der Unterschied zwischen Ist- und Soll-Zustand ist auf dem 1%-Niveau signifikant. Nach Auffassung der Primarlehrerinnen sollte in der Primarschule noch mehr Bildung und Erziehung (anstatt Wissen) vermittelt werden als es schon tatsächlich geschieht.

3.6.3.5.3 Vergleich Einstellungen Kindergärtnerinnen - Primarlehrerinnen

Im folgenden soll der Ist- bzw. der Soll-Zustand der Kindergärtnerinnen mit dem Ist- bzw. Soll-Zustand der Primarlehrerinnen - bezüglich Wissensvermittlung versus Vermittlung von Bildung und Erziehung in der Primarschule - verglichen werden.

Ist-Zustand Wissen versus Bildung und Erziehung

	1	2	3	4	5	6	7
KG	25 10.0	78 31.2	79 31.6	53 21.2	7 2.8	6 2.4	2 0.8
PL	14 4.7	86 28.7	110 36.7	67 22.3	13 4.3	9 3.0	1 0.3

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an. Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) pro Kategorie an.

KG: Einstellungen der Kindergärtnerinnen PL: Einstellungen der Primarlehrerinnen

Die beiden Häufigkeitsverteilungen sind nicht signifikant voneinander verschieden (Chi-Quadrat 2-I - Test (vgl. Sachs, 1972): Prüfwert = 8.50 ist kleiner als der kritische Wert, $p=0.05$, d.f.=6 = 12.59).

Ist-KG: $M = 2.86$ $s = 1.17$ Ist-PL: $M = 3.03$ $s = 1.09$

Der Mittelwert-Unterschied von 0.17 ist nicht signifikant (t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier unabhängiger Stichproben: Prüfwert $t_D = 1.75$ ist kleiner als der kritische Wert $t_{krit., p=0.05, zweiseitig, d.f.=517} = 1.96$, Varianzheterogenität).

Zudem ist nur die Häufigkeitsverteilung der Kindergärtnerinnen normalverteilt (siehe S. 137 unten), nicht aber die Häufigkeitsverteilung der Primarlehrerinnen (siehe S. 138 Mitte).

Soll-Zustand Wissen versus Bildung und Erziehung

	1	2	3	4	5	6	7
KG	2 0.8	16 6.4	19 7.6	122 48.8	42 16.8	26 10.4	23 9.2
PL	1 0.3	5 1.7	21 7.0	116 38.7	58 19.3	60 20.0	39 13.0

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an. Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) pro Kategorie an.

KG: Einstellungen der Kindergärtnerinnen PL: Einstellungen der Primarlehrerinnen

Die beiden Häufigkeitsverteilungen sind signifikant voneinander verschieden (Chi-Quadrat 2-I - Test (vgl. Sachs, 1972): Prüfwert = 22.66 ist grösser als der kritische Wert, $p=0.01$, d.f.=6 = 16.81).

Soll-KG: $M = 4.42$ $s = 1.28$ Soll-PL: $M = 4.87$ $s = 1.26$

Der Mittelwertunterschied von 0.45 ist signifikant (t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier unabhängiger Stichproben: Prüfwert $t_D = 4.14$ ist grösser als der kritische Wert $t_{krit., p=0.01, einseitig, d.f.=548} = 2.32$, Varianzhomogen.).

Die Tatsache, dass nur die Häufigkeitsverteilung der Kindergärtnerinnen (vgl. S. 138 oben), nicht aber die Häufigkeitsverteilung der Primarlehrerinnen (vgl. S. 138 Mitte) normalverteilt ist, kann angesichts des deutlich über dem kritischen Wert liegenden Prüfwertes vernachlässigt werden.

Zusammengefasst: Sowohl Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen sind der Auffassung, dass in der Primarschule tatsächlich mehr Wissen als Erziehung und Bildung vermittelt wird. Der Unterschied zwischen Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen ist diesbezüglich nicht signifikant. Sowohl Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen sind der Auffassung, dass in der Primarschule mehr Bildung und Erziehung als Wissen vermittelt werden sollte. Der Unterschied zwischen Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen ist signifikant, d.h. die Primarlehrerinnen tendieren mit ihrer Einstellung noch stärker in Richtung Bildung und Erziehung als die Kindergärtnerinnen.

3.6.3.6 Wissen versus Bildung und Erziehung - Vergleich Kindergarten - Primarschule

Im folgenden soll der Kindergarten - so wie sich seine Aufgabe bezüglich Wissensvermittlung versus Vermittlung von Bildung und Erziehung in der Einstellung der Kindergärtnerinnen zeigt - mit der Primarschule - so wie sich ihre Aufgabe bezüglich Wissensvermittlung versus Vermittlung von Bildung und Erziehung in der Einstellung der Primarlehrerinnen zeigt - verglichen werden. Dieser Vergleich bezieht sich sowohl auf den Ist- als auch Soll-Zustand.

3.6.3.6.1 Vergleich Ist-Zustand Kindergarten - Primarschule

	1	2	3	4	5	6	7
Kindergarten	3 1.2	1 0.4	7 2.8	63 25.2	75 30.0	82 32.8	19 7.6
Primarschule	14 4.7	86 28.7	110 36.7	67 22.3	13 4.3	9 3.0	1 0.3

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an.
Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten pro Kategorie an (Prozentwerte).

Kindergarten: in der Einstellung der Kindergärtnerinnen, N = 250
Primarschule: in der Einstellung der Primarlehrerinnen, N = 300

Die beiden Häufigkeitsverteilungen sind signifikant voneinander verschieden (Chi-Quadrat 2-I - Test (vgl. Sachs, 1972): Prüfwert = 357.69 ist grösser als der kritische Wert, $p=0.01$, d.f.=6 = 16.81).

Kindergarten: M = 5.11 s = 1.10 Primarschule: M = 3.03 s = 1.09

Der Unterschied der beiden Mittelwerte von 2.08 ist auf dem 1%-Niveau signifikant (t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier unabhängiger Stichproben: Prüfwert $t = 22.19$ ist grösser als der kritische Wert $t_{krit.}$, $p=0.01$, einseitig, d.f.=548 = 2.34. Varianzhomogenität).

Die KG - Häufigkeitsverteilung ist normalverteilt (vgl. S. 134 unten); die PL - Häufigkeitsverteilung hingegen nicht (vgl. S. 138 Mitte), was aber angesichts des weit über dem kritischen Wert liegenden Prüfwertes vernachlässigt werden darf.

Gemäss den Einstellungen der Kindergärtnerinnen - bezogen auf den Aspekt Wissensvermittlung versus Bildung und Erziehung im Kindergarten - und den Einstellungen der Primarlehrerinnen - bezogen ebenfalls auf den Aspekt Wissensvermittlung versus Bildung und Erziehung in der Primarschule - wird im Kindergarten signifikant mehr Bildung und Erziehung vermittelt als in der Primarschule. Der Kindergarten legt demgemäss den Schwerpunkt auf die Bildung und Erziehung, die Primarschule hingegen auf den Schwerpunkt der Wissensvermittlung; beides auf den Ist-Zustand bezogen.

3.6.3.6.2 Vergleich Soll-Zustand Kindergarten - Primarschule

	1	2	3	4	5	6	7
Kindergarten	0 0.0	3 1.2	3 1.2	70 28.0	60 24.0	76 30.4	38 15.2
Primarschule	1 0.3	5 1.7	21 7.0	116 38.7	58 19.3	60 20.0	39 13.0

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an.
Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) pro Kategorie an.

Kindergarten: in der Einstellung der Kindergärtnerinnen, N = 250

Primarschule: in der Einstellung der Primarlehrerinnen, N = 300

Die beiden Häufigkeitsverteilungen sind signifikant voneinander verschieden (Chi-Quadrat 2-I - Test (vgl. Sachs, 1972): Prüfwert 24.95 ist grösser als der kritische Wert, $p=0.01$, d.f.=6 = 16.81).

Kindergarten: $M = 5.27$ $s = 1.13$ Primarschule: $M = 4.87$ $s = 1.26$

Da weder die Häufigkeiten der Kindergärtnerinnen (vgl. S. 134 unten) noch jene der Primarlehrerinnen (vgl. S. 138 Mitte) normalverteilt sind, wird auf die Signifikanzprüfung des Mittelwertunterschiedes von $M_D = 0.40$ mittels des t-Tests verzichtet.

Gemäss den Einstellungen der Kindergärtnerinnen - bezogen auf den Aspekt Wissensvermittlung versus Bildung und Erziehung im Kindergarten - und den Einstellungen der Primarlehrerinnen - ebenfalls bezogen auf den Aspekt Wissensvermittlung versus Bildung und Erziehung in der Primarschule - sollte im Kindergarten signifikant mehr Bildung und Erziehung vermittelt werden als in der Primarschule, obwohl auch sie mehr Gewicht auf die Vermittlung von Bildung und Erziehung als auf die Wissensvermittlung legen sollte, diese Tendenz ist aber nicht so stark ausgeprägt wie im Kindergarten. Diese Ueberlegungen beziehen sich auf den Soll-Zustand.

3.6.3.7 Chancengleichheit im Kindergarten

Die Fragestellung ist hier wiederum doppelt, sie bezieht sich einerseits auf den Ist-Zustand (gibt der Kindergarten allen Kindern die gleichen Chancen für eine möglichst gute Entwicklung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit?), andererseits auf den Soll-Zustand (sollte der Kindergarten allen Kindern die gleichen Chancen für eine möglichst gute Entwicklung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit geben?). Die Items lauten im einzelnen wie folgt:

Ist-Zustand:	Wie steht es heute tatsächlich im durchschnittlichen Kindergarten?													
	gibt nicht allen							gibt allen						
	Kindern die glei-	1	2	3	4	5	6	7	Kindern die glei-					
	chen Chancen								chen Chancen					
Soll-Zustand	Der Kindergarten sollte allen Kindern die gleichen Chancen für eine möglichst gute Entwicklung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit geben.													
	unwichtiges Ziel	1	2	3	4	5	6	7	wichtiges Ziel					

Im Fragebogen wurde zuerst die Frage nach dem Soll-Zustand gestellt, dann jene nach dem Ist-Zustand. Bei der Beantwortung war es möglich, der einen oder anderen Seite mehr Gewicht beizumessen - wobei es sich bei 1 und 7 um die beiden Extreme handelt - oder aber beiden Seiten das gleiche Gewicht zu geben. Konkreter: wer beim Ist-Zustand 1 ankreuzt, vertritt die Auffassung, dass der Kindergarten in keiner Weise allen Kindern die gleichen Chancen gibt, wer 7 ankreuzt, vertritt

die Auffassung, dass der Kindergarten optimal allen Kindern die gleichen Chancen gibt. Wer beim Soll-Zustand 1 ankreuzt, vertritt damit die Auffassung, dass Gewährung von Chancengleichheit sehr unwichtig ist, wer 7 ankreuzt, vertritt die Auffassung, dass Gewährung von Chancengleichheit sehr wichtig ist.

Im Rückblick auf die Diskussion um das Problem der Chancengleichheit handelt es sich hier um eine immer noch aktuelle Fragestellung. Wie es bereits in der Formulierung der entsprechenden Items zum Ausdruck gekommen ist, ist mit Chancengleichheit nicht etwa gemeint, dass alle Kinder in allen Aspekten (Kognition, soziales Verhalten etc.) genau gleich weit sich entwickeln können müssen. Das wäre eine Illusion. Unterschiede wird es immer geben. Entscheidend - und das vor allem in einer demokratischen Gesellschaft - ist vielmehr, ob der Kindergarten (oder die Schule etc.) jedem Kind möglichst die gleichen (guten) Chancen gibt, seine (je individuelle) Persönlichkeit optimal zu entwickeln, sich selbstzuverwirklichen.

3.6.3.7.1 Einstellungen der Kindergärtnerinnen N = 250

	1	2	3	4	5	6	7
Ist	10 4.0	12 4.8	19 7.6	22 8.8	45 18.0	68 27.2	74 29.6
Soll	1 0.4	0 0.0	0 0.0	5 2.0	4 1.6	18 7.2	222 88.8

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an. Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) pro Kategorie an.

Ist-Zustand: $M = 5.32$ $s = 1.68$

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten annähernd normalverteilt (Prüfwert $G = 1.11$ ist kleiner als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt).

Soll-Zustand: $M = 6.81$ $s = 0.65$

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten nicht normalverteilt (Prüfwert $G = 21.27$ ist grösser als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt).

Im folgenden soll geprüft werden, ob der Mittelwertunterschied zwischen Ist- und Soll-Zustand signifikant ist. Dazu wurde aus der Datenliste für jede Kindergärtnerin die Differenz zwischen Soll- und Ist-Wert ermittelt. Das ergab folgende Häufigkeitsverteilung (vor dem Schrägstrich die Differenz 'Soll-Ist', nach dem Schrägstrich die entsprechende Häufigkeit):

-6/1 -3/1 -2/1 -1/3 0/83 1/63 2/39 3/20 4/18 5/12 6/9

wobei $M_D = 1.49$ und $s_D = 1.80$

Der t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier abhängiger Stichproben auf Signifikanz ergab folgenden Prüfwert: $t_D = 13.09$. Dieser Wert ist grösser als der kritische Wert $t_{krit., einseitig, p=0.01, d.f.=249} = 2.34$.

Die Differenzen sind nach Geary (1970) annähernd normalverteilt (Prüfwert $G = 0.46$ ist kleiner als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt). Annähernde Normalverteilung ist eine Voraussetzung für die Durchführung des t-Tests.

Der Unterschied zwischen Ist- und Soll-Zustand ist somit auf dem 1%-Niveau signifikant. Die Kindergärtnerinnen vertreten die Auffassung, dass der Kindergarten tatsächlich in recht hohem Ausmasse Chancengleichheit gewährt, meinen aber, dass er es in noch stärkerem Ausmasse tun sollte.

3.6.3.7.2 Einstellungen der Primarlehrerinnen N = 300

	1	2	3	4	5	6	7
Ist	14 4.7	18 6.0	41 13.7	61 20.3	39 13.0	62 20.7	65 21.7
Soll	2 0.7	0 0.0	1 0.3	14 4.7	7 2.3	20 6.7	256 85.3

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an.
Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) pro Kategorie an.

Ist-Zustand: $M = 4.80$ $s = 1.76$

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten nicht normalverteilt (Prüfwert $G = 4.97$ ist grösser als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt).

Soll-Zustand: $M = 6.69$ $s = 0.88$

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten nicht normalverteilt (Prüfwert $G = 16.66$ ist grösser als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt).

Im folgenden soll geprüft werden, ob der Mittelwertunterschied zwischen Ist- und Soll-Zustand signifikant ist. Dazu wurde aus der Datenliste für jede Primarlehrerin die Differenz zwischen Soll- und Ist-Wert ermittelt. Das ergab folgende Häufigkeitsverteilung (vor dem Schrägstrich die Differenz 'Soll-Ist', nach dem Schrägstrich die entsprechende Häufigkeit):

-3/1 -2/5 -1/3 0/77 1/58 2/44 3/50 4/34 5/15 6/13 mit $M_D=1.89$, $s_D=1.85$

Der t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier abhängiger Stichproben auf Signifikanz ergab folgenden Prüfwert: $t_D = 17.70$. Dieser Wert ist grösser als der kritische Wert $t_{krit., einseitig, p=0.01, d.f.=299} = 2.34$.

Die Tatsache, dass die Differenzen nicht ganz normalverteilt sind (Prüfwert $G=2.95$ (vgl. Geary, 1970) ist grösser als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt), darf angesichts des weit über dem kritischen Wert liegenden Prüfwertes vernachlässigt werden.

Der Unterschied zwischen Ist- und Soll-Zustand ist somit auf dem 1%-Niveau signifikant. Die Primarlehrerinnen vertreten die Auffassung, dass der Kindergarten zwar tatsächlich in recht hohem Ausmasse Chancengleichheit gewährt, meinen aber, dass er es in noch stärkerem Ausmasse tun sollte.

3.6.3.7.3 Vergleich Einstellungen Kindergärtnerinnen - Primarlehrerinnen

Im folgenden soll der Ist- bzw. der Soll-Zustand der Kindergärtnerinnen mit dem Ist- bzw. Soll-Zustand der Primarlehrerinnen - bezüglich Chancengleichheit im Kindergarten - verglichen werden.

Ist-Zustand Chancengleichheit im Kindergarten

	1	2	3	4	5	6	7
KG	10 4.0	12 4.8	19 7.6	22 8.8	45 18.0	68 27.2	74 29.6
PL	14 4.7	18 6.0	41 13.7	61 20.3	39 13.0	62 20.7	65 21.7

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an.
Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) pro Kategorie an.

KG: Einstellungen der Kindergärtnerinnen PL: Einstellungen der Primarlehrerinnen

Die beiden Häufigkeitsverteilungen sind signifikant voneinander verschieden (Chi-Quadrat 2-I - Test (vgl. Sachs, 1972): Prüfwert = 25.94 ist grösser als der kritische Wert, $p=0.01$, d.f.=6 = 16.81).

Ist-KG: $M = 5.32$ $s = 1.68$ Ist-PL: $M = 4.80$ $s = 1.76$

Der Mittelwertunterschied von 0.52 ist signifikant (t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier unabhängiger Stichproben: Prüfwert $t_{\alpha} = 3.54$ ist grösser als der kritische Wert $t_{\text{krit.}, p=0.01, \text{einseitig}, d.f.=540} = 2.32$, ^DVarianzheterogenität).

Die Tatsache, dass nur die Häufigkeitsverteilung der Kindergärtnerinnen (vgl. S. 142 Mitte) normalverteilt ist, nicht aber jene der Primarlehrerinnen (vgl. S. 143 oben), darf angesichts des doch deutlich über dem kritischen Wert liegenden Prüfwertes vernachlässigt werden.

Soll-Zustand Chancengleichheit im Kindergarten

	1	2	3	4	5	6	7
KG	1 0.4	0 0.0	0 0.0	5 2.0	4 1.6	18 7.2	222 88.8
PL	2 0.7	0 0.0	1 0.3	14 4.7	7 2.3	20 6.7	256 85.3

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an.
Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten pro Kategorie an (Prozentwerte).

KG: Einstellungen der Kindergärtnerinnen PL: Einstellungen der Primarlehrerinnen

Die beiden Häufigkeitsverteilungen sind nicht signifikant voneinander verschieden (Chi-Quadrat 2-I - Test (vgl. Sachs, 1972): Prüfwert = 3.97 ist kleiner als der kritische Wert, $p=0.05$, d.f.=5 (Kategorie '2' wegen der doppelten 0-Besetzung weggelassen) = 11.07).

Soll-KG: $M = 6.81$ $s = 0.65$ Soll-PL: $M = 6.69$ $s = 0.88$

Der Mittelwertunterschied von 0.12 ist nicht signifikant (t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier unabhängiger Stichproben: Prüfwert $t_{\alpha} = 1.84$ ist kleiner als der kritische Wert $t_{\text{krit.}, p=0.05, \text{zweiseitig}, d.f.=542} = 1.96$, ^DVarianzheterogenität).

Angesichts des kleinen Mittelwertunterschiedes wurde zweiseitig getestet. Zudem sind die beiden Häufigkeitsverteilungen nicht normalverteilt (vgl. S. 142 Mitte und S. 143 oben), womit die Normalverteilungs-Voraussetzung für die Durchführung des t-Tests nicht erfüllt ist.

Zusammengefasst: Sowohl nach Auffassung der Kindergärtnerinnen als auch der Primarlehrerinnen gewährt der Kindergarten in recht hohem Ausmasse Chancengleichheit. Nach Auffassung der Kindergärtnerinnen ist dieser Sachverhalt signifikant stärker ausgeprägt als nach Auffassung der Primarlehrerinnen; anders formuliert: gemäss Auffassung der Kindergärtnerinnen gewährt der Kindergarten in noch höherem Ausmasse Chancengleichheit als nach Auffassung der Primarlehrerinnen.

Sowohl Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen sind allerdings auch der Auffassung, dass der Kindergarten in noch viel stärkerem Ausmasse Chancengleichheit gewähren sollte. Hier - also bezüglich des Soll-Zustandes - konnte zwischen der Auffassung der Kindergärtnerinnen und jener der Primarlehrerinnen kein signifikanter Unterschied gefunden werden.

Wie zudem aus der obigen Zusammenstellung der Häufigkeiten hervorgeht, hält nur eine Kindergärtnerin (entspricht 0.4%) 'Chancengleichheit' für ein unwichtiges Ziel. Bei den Primarlehrerinnen sind es 3 (entspricht 1%), die 'Chancengleichheit' (im Kindergarten) für eher unwichtig halten.

3.6.3.8 Chancengleichheit in der Primarschule

Die Fragestellung ist auch hier eine doppelte, sie bezieht sich einerseits auf den Ist-Zustand (gibt die Primarschule allen Kindern die gleichen Chancen für eine möglichst gute Entwicklung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit?), andererseits auf den Soll-Zustand (sollte die Primarschule allen Kindern die gleichen Chancen für eine möglichst gute Entwicklung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit geben?). Die Items lauten im einzelnen wie folgt:

Ist-Zustand: Wie steht es heute tatsächlich in der durchschnittlichen Primarschule?

gibt nicht allen Kindern die glei- chen Chancen	1	2	3	4	5	6	7	gibt allen Kin- dern die glei- chen Chancen
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Soll-Zustand: Die Primarschule sollte allen Kindern die gleichen Chancen für eine möglichst gute Entwicklung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit geben.

unwichtiges Ziel	1	2	3	4	5	6	7	wichtiges Ziel
------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

Im Fragebogen wurde zuerst die Frage nach dem Soll-Zustand gestellt, dann jene nach dem Ist-Zustand. Für die Beantwortung und für die nähere Erläuterung gelten die gleichen Ueberlegungen, wie sie im Kapitel 3.6.3.7 (S. 141 f.) angestellt wurden.

3.6.3.8.1 Einstellungen der Kindergärtnerinnen N = 250

	1	2	3	4	5	6	7
Ist	21 8.4	28 11.2	56 22.4	54 21.6	37 14.8	31 12.4	23 9.2
Soll	0 0.0	1 0.4	1 0.4	8 3.2	8 3.2	19 7.6	213 85.2

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an. Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten pro Kategorie an (Prozentwerte).

Ist-Zustand: $M = 3.97$ $s = 1.71$

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten annähernd normalverteilt (Prüfwert $G = 0.75$ ist kleiner als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt).

Soll-Zustand: $M = 6.73$ $s = 0.76$

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten nicht normalverteilt (Prüfwert $G = 14.25$ ist grösser als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt).

Im folgenden soll geprüft werden, ob der Mittelwertunterschied zwischen Ist- und Soll-Zustand signifikant ist. Dazu wurde aus der Datenliste für jede Kindergärtnerin die Differenz zwischen Soll- und Ist-Wert ermittelt. Das ergab folgende Häufigkeitsverteilung (vor dem Schrägstrich die Differenz 'Soll-Ist', nach dem Schrägstrich die entsprechende Häufigkeit):

-4/1 -3/0 -2/2 -1/1 0/31 1/32 2/41 3/46 4/54 5/21 6/21

wobei $M_D = 2.76$ und $s_D = 1.88$

Der t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier abhängiger Stichproben auf Signifikanz ergab folgenden Prüfwert: $t_D = 23.21$. Dieser Wert ist grösser als der kritische Wert $t_{krit., einseitig, p=0.01, d.f.=249} = 2.34$.

Die Differenzen sind nach Geary (1970) annähernd normalverteilt (Prüfwert $G = 1.89$ ist kleiner als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt).

Der Unterschied zwischen Ist- und Soll-Zustand ist somit auf dem 1%-Niveau signifikant. Die Kindergärtnerinnen vertreten die Auffassung, dass die Primarschule zwar in recht hohem Ausmasse Chancengleichheit gewährt, dass sie es aber in noch grösserem Ausmasse tun sollte.

3.6.3.8.2 Einstellungen der Primarlehrerinnen $N = 300$

	1	2	3	4	5	6	7
Ist	41 13.7	38 12.7	58 19.3	49 16.3	37 12.3	37 12.3	40 13.3
Soll	2 0.7	2 0.7	0 0.0	10 3.3	8 2.7	30 10.0	248 82.7

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an.
Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten pro Kategorie an (Prozentwerte).

Ist-Zustand: $M = 3.91$ $s = 1.94$

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten nicht normalverteilt (Prüfwert $G = 3.89$ ist grösser als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt).

Soll-Zustand: $M = 6.67$ $s = 0.90$

Nach Geary (1970) sind die Häufigkeiten nicht normalverteilt (Prüfwert $G = 15.56$ ist grösser als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt).

Im folgenden soll geprüft werden, ob der Mittelwertunterschied zwischen Ist- und Soll-Zustand signifikant ist. Dazu wurde aus der Datenliste für jede Primarlehrerin die Differenz zwischen Ist- und Soll-Wert ermittelt. Das ergab folgende Häufigkeitsverteilung (vor dem Schrägstrich die Differenz 'Soll-Ist', nach dem Schrägstrich die entsprechende Häufigkeit):

-3/2 -2/1 -1/6 0/52 1/36 2/36 3/46 4/48 5/34 6/39
wobei $M_D = 2.76$ und $s_D = 2.13$

Der t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier abhängiger Stichproben auf Signifikanz ergab folgenden Prüfwert: $t_D = 22.44$. Dieser Wert ist grösser als der kritische Wert $t_{krit., einseitig, p=0.01, d.f.=299} = 2.34$.

Die Tatsache, dass die Differenzen nicht ganz normalverteilt sind (Geary, 1970, Prüfwert $G = 4.75$ ist grösser als der kritische Wert, zweiseitig, $p=0.05$, der 1.96 beträgt), darf angesichts des weit über dem kritischen Wert liegenden Prüfwertes vernachlässigt werden.

Der Unterschied zwischen Ist- und Soll-Zustand ist somit auf dem 1%-Niveau signifikant. Die Primarlehrerinnen vertreten die Auffassung, dass die Primarschule zwar in recht hohem Ausmasse Chancengleichheit gewährt, meinen aber, dass sie es in noch stärkerem Ausmasse tun sollte.

3.6.3.8.3 Vergleich Einstellungen Kindergärtnerinnen - Primarlehrerinnen

Im folgenden soll der Ist- bzw. der Soll-Zustand der Kindergärtnerinnen mit dem Ist- bzw. Soll-Zustand der Primarlehrerinnen - bezüglich Chancengleichheit in der Primarschule - verglichen werden.

Ist-Zustand Chancengleichheit in der Primarschule

	1	2	3	4	5	6	7
KG	21 8.4	28 11.2	56 22.4	54 21.6	37 14.8	31 12.4	23 9.2
PL	41 13.7	38 12.7	58 19.3	49 16.3	37 12.3	37 12.3	40 13.3

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an.
Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) pro Kategorie an.

KG: Einstellungen der Kindergärtnerinnen PL: Einstellungen der Primarlehrerinnen

Die beiden Häufigkeitsverteilungen sind nicht signifikant voneinander verschieden (Chi-Quadrat 2-I - Test (vgl. Sachs, 1972): Prüfwert = 8.99 ist kleiner als der kritische Wert, $p=0.05$, d.f.=6 = 12.59).

Ist-KG: $M = 3.97$ $s = 1.71$ Ist-PL: $M = 3.91$ $s = 1.94$

Der Mittelwertunterschied von 0.06 ist nicht signifikant (t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier unabhängiger Stichproben: Prüfwert $t_{\text{D}} = 0.39$ ist kleiner als der kritische Wert $t_{\text{krit.}}$, $p=0.05$, einseitig, d.f.=548 = 1.64, Varianzheterogenität).

Soll-Zustand Chancengleichheit in der Primarschule

	1	2	3	4	5	6	7
KG	0 0.0	1 0.4	1 0.4	8 3.2	8 3.2	19 7.6	213 85.2
PL	2 0.7	2 0.7	0 0.0	10 3.3	8 2.7	30 10.0	248 82.7

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an.
Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) pro Kategorie an.

KG: Einstellungen der Kindergärtnerinnen PL: Einstellungen der Primarlehrerinnen

Die beiden Häufigkeitsverteilungen sind nicht signifikant voneinander verschieden. (Chi-Quadrat 2-I - Test (vgl. Sachs, 1972): Prüfwert = 3.32 ist kleiner als der kritische Wert, $p=0.05$, d.f.=6 = 12.59).

Soll-KG: $M = 6.73$ $s = 0.76$ Soll-PL: $M = 6.67$ $s = 0.90$

Der Mittelwertunterschied von 0.06 ist nicht signifikant (t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier unabhängiger Stichproben: Prüfwert $t_{\text{D}} = 0.85$ ist kleiner als der kritische Wert $t_{\text{krit.}}$, $p=0.05$, einseitig, d.f.=550 = 1.64).

Zusammengefasst: Sowohl nach Auffassung der Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen gewährt die Primarschule in recht hohem Ausmasse Chancengleichheit. Zwischen der diesbezüglichen Auffassung der Kindergärtnerinnen und jener der Primarlehrerinnen ergab sich kein signifikanter Unterschied.

Sowohl nach Auffassung der Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen sollte die Primarschule in noch höherem Ausmasse Chancengleichheit gewähren. Auch hier ergab sich zwischen der diesbezüglichen Auffassung der Kindergärtnerinnen und jener der Primarlehrerinnen kein signifikanter Unterschied.

Im folgenden soll der Kindergarten mit der Primarschule verglichen werden, und zwar im Hinblick auf die Gewährung von Chancengleichheit.

3.6.3.9 Gewährung von Chancengleichheit - Vergleich Kindergarten - Primarschule

Im folgenden soll die Gewährung von Chancengleichheit im Kindergarten mit der Gewährung von Chancengleichheit in der Primarschule verglichen werden. Für den Kindergarten werden die Einstellungen der Kindergärtnerinnen verwendet, für die Primarschule die Einstellungen der Primarlehrerinnen. Der Vergleich bezieht sich sowohl auf den Ist- als auch den Soll-Zustand.

3.6.3.9.1 Vergleich Ist-Zustand Kindergarten - Primarschule

	1	2	3	4	5	6	7
Kindergarten	10 4.0	12 4.8	19 7.6	22 8.8	45 18.0	68 27.2	74 29.6
Primarschule	41 13.7	38 12.7	58 19.3	49 16.3	37 12.3	37 12.3	40 13.3

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an.
Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten pro Kategorie an (Prozentwerte).

Kindergarten: in der Einstellung der Kindergärtnerinnen, N = 250

Primarschule: in der Einstellung der Primarlehrerinnen, N = 300

Die beiden Häufigkeitsverteilungen sind signifikant voneinander verschieden (Chi-Quadrat 2-I - Test (vgl. Sachs, 1972): Prüfwert = 81.47 ist grösser als der kritische Wert, $p=0.01$, d.f. = 6 = 16.81).

Kindergarten: M = 5.32 s = 1.68 Primarschule: M = 3.91 s = 1.94

Der Mittelwertunterschied von 1.41 ist auf dem 1%-Niveau signifikant (t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier unabhängiger Stichproben: $t_{\text{D}} = 9.13$ ist grösser als der kritische Wert $t_{\text{krit.}}, p=0.01$, einseitig, d.f. = 549 = 2.34, Varianzheterogenität).

Die Häufigkeitsverteilung der Kindergärtnerinnen ist normalverteilt (vgl. S. 142 Mitte), die Häufigkeitsverteilung der Primarlehrerinnen hingegen nicht (vgl. S. 146 Mitte). Angesichts des deutlich ob dem kritischen Wert liegenden Prüfwertes darf die Tatsache, dass nicht beide Häufigkeitsverteilungen normalverteilt sind, vernachlässigt werden.

Wenn man den Auffassungen der Kindergärtnerinnen (für den Kindergarten) und den Auffassungen der Primarlehrerinnen (für die Primarschule) folgt, dann gewährt der Kindergarten in signifikant höherem Ausmasse Chancengleichheit als die Primarschule.

3.6.3.9.2 Vergleich Soll-Zustand Kindergarten - Primarschule

	1	2	3	4	5	6	7
Kindergarten	1 0.4	0 0.0	0 0.0	5 2.0	4 1.6	18 7.2	222 88.8
Primarschule	2 0.7	2 0.7	0 0.0	10 3.3	8 2.7	30 10.0	248 82.7

Die Zahlen in dieser Schrift geben die absoluten Häufigkeiten pro Kategorie an.
Die Zahlen in dieser Schrift geben die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) pro Kategorie an.

Kindergarten: in der Einstellung der Kindergärtnerinnen, N = 250

Primarschule: in der Einstellung der Primarlehrerinnen, N = 300

Die beiden Häufigkeitsverteilungen sind nicht signifikant voneinander verschieden (Chi-Quadrat 2-I - Test (vgl. Sachs, 1972): Prüfwert = 5.09 ist kleiner als der kritische Wert, $p=0.05$, d.f.=5 (Wert '3' infolge doppelter 0-Besetzung nicht mitberechnet) = 11.07).

Kindergarten: $M = 6.81$ $s = 0.65$ Primarschule: $M = 6.67$ $s = 0.90$

Da beide Häufigkeitsverteilungen nicht normalverteilt sind (vgl. S. 142 Mitte und S. 146 Mitte), wird auf die Durchführung des t-Tests zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier unabhängiger Stichproben auf Signifikanz verzichtet. Es darf angenommen werden, dass die beiden Mittelwerte nicht signifikant verschieden sind, sind doch auch die beiden Häufigkeitsverteilungen nicht signifikant verschieden, wie oben gezeigt.

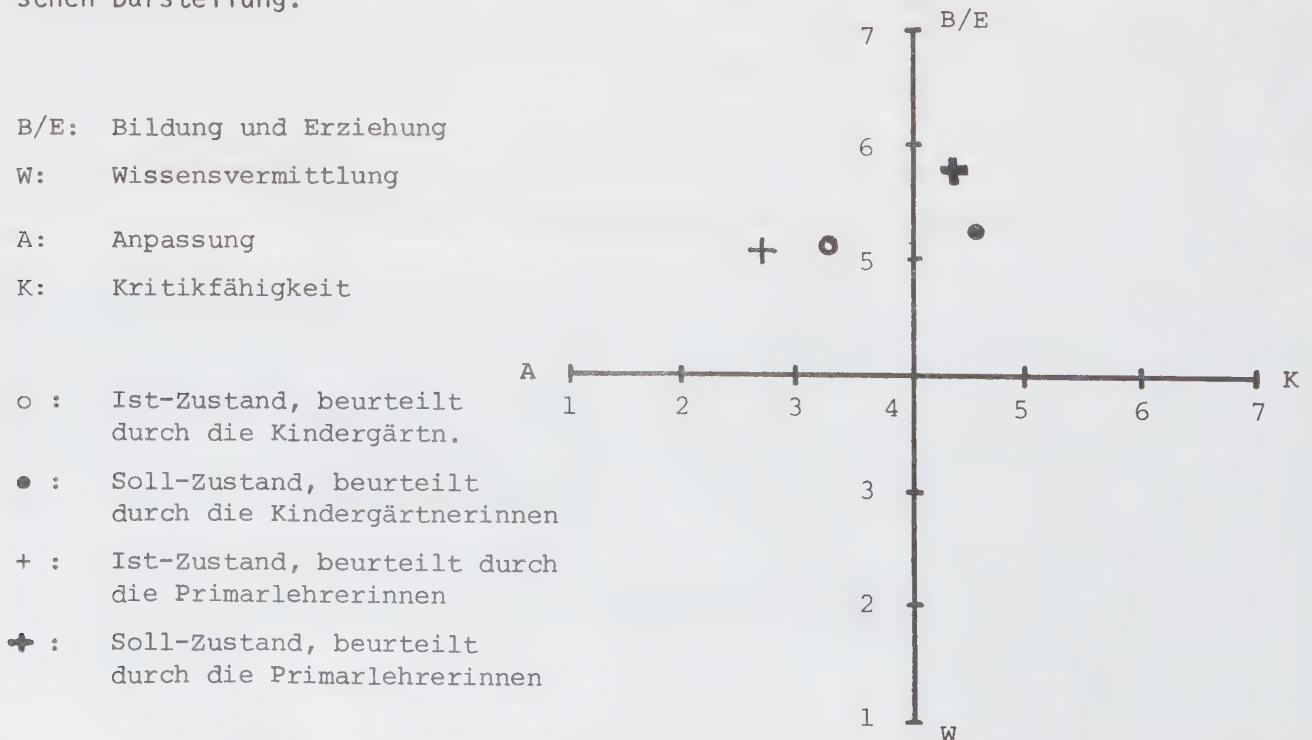
Wenn man den Auffassungen der Kindergärtnerinnen (für den Kindergarten) und jenen der Primarlehrerinnen (für die Primarschule) folgt, dann sollten Kindergarten und Primarschule in nicht signifikant verschiedenem Ausmasse Chancengleichheit gewährleisten.

3.6.4 Zusammenfassung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse

Während bei der detaillierten Darlegung der Untersuchungsergebnisse (Kapitel 3.6.3, S. 126 ff.) von den drei Variablen (Anpassung versus Kritikfähigkeit, Wissen versus Bildung und Erziehung und Chancengleichheit) ausgegangen wurde und dabei jede Variable in ihrem Ist- und Soll-Zustand zuerst für den Kindergarten und dann für die Primarschule dargestellt wurde, soll in diesem Kapitel zuerst nur auf den Kindergarten, dann auf die Primarschule und zuletzt auf den Vergleich Kindergarten - Primarschule eingegangen werden.

3.6.4.1 Einstellungen zu den Funktionen des Kindergartens

Die untenstehende Abbildung zeigt die Ergebnisse der beiden Variablen 'Anpassung versus Kritikfähigkeit' und 'Wissen versus Bildung und Erziehung' in einer graphischen Darstellung.



Zur Variable 'Anpassung versus Kritikfähigkeit': Sowohl Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen vertreten die Auffassung, dass im Kindergarten eher mehr zur Anpassung an die Gesellschaft als zu einer sachlichen Kritikfähigkeit erzogen wird. Gemäss der Auffassung der Primarlehrerinnen ist diese Tendenz Richtung Anpassung stärker ausgeprägt als gemäss der Auffassung der Kindergärtnerinnen. Anders formuliert: Zwar sind auch die Kindergärtnerinnen der Auffassung, dass im Kindergarten mehr zur Anpassung als zur Kritikfähigkeit erzogen wird, nach ihnen ist diese Tendenz nicht so ausgeprägt wie es die Primarlehrerinnen meinen.

Sowohl Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen sind andererseits der Auffassung, dass im Kindergarten etwas mehr zu einer sachlichen Kritikfähigkeit als zur Anpassung an die Gesellschaft erzogen werden sollte. Der Unterschied zum Ist-Zustand (zur tatsächlichen Praxis) ist signifikant. Gemäss der Auffassung der Kindergärtnerinnen ist diese Tendenz, dass mehr zur Kritikfähigkeit als zur Anpassung erzogen werden sollte, stärker ausgeprägt als gemäss der Auffassung der Primarlehrerinnen. Der Unterschied ist signifikant.

Zur Variable 'Wissensvermittlung versus Bildung und Erziehung': Sowohl Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen sind der Auffassung, dass im Kindergarten mehr Bildung und Erziehung als Wissen vermittelt wird. Der Unterschied zwischen der diesbezüglichen Auffassung der Kindergärtnerinnen und jener der Primarlehrerinnen ist nicht signifikant.

Gemäss der Auffassung der Kindergärtnerinnen sollte im Kindergarten nicht signifikant mehr Bildung und Erziehung vermittelt werden als es tatsächlich schon geschieht. Anders verhält es sich bei den Primarlehrerinnen. Nach ihrer Auffassung sollte im Kindergarten noch mehr Bildung und Erziehung vermittelt werden als es tatsächlich schon geschieht; der Unterschied zwischen dem Ist- und Soll-Zustand ist signifikant. Es ist denkbar, dass diese Tendenz bei den Primarlehrerinnen der Ausdruck der oft formulierten Auffassung ist, der Kindergarten habe allenfalls zu erziehen, nicht aber Wissen zu vermitteln, was vielmehr Aufgabe der Schule sei. In der Einstellung der Primarlehrerinnen zeigt sich eine solche Abgrenzung. Wie noch erwähnt werden wird, ist die Tendenz, mehr Bildung und Erziehung zu vermitteln gemäss der Einstellung der Primarlehrerinnen in der Primarschule nicht so stark ausgeprägt wie im Kindergarten (beidesmal auf den Soll-Zustand bezogen).

Zur Variable 'Chancengleichheit': Sowohl Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen sind der Auffassung, dass der Kindergarten in recht hohem Ausmasse Chancengleichheit gewährt; Chancengleichheit in dem Sinne, dass jedes Kind die gleichen Chancen haben soll, seine Möglichkeiten bezüglich Entwicklung und Selbstverwirklichung auch realisieren zu können. Gemäss der Auffassung der Kindergärtnerinnen gewährt der Kindergarten in höherem Ausmasse Chancengleichheit als gemäss der Auffassung der Primarlehrerinnen. Anders formuliert: die Kindergärtnerinnen sehen die Chancengleichheit im Kindergarten schon signifikant mehr verwirklicht als die Primarlehrerinnen. Der entsprechende Unterschied ist signifikant.

Andererseits sind sowohl Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen der Auffassung, dass der Kindergarten in noch höherem Ausmasse - und zwar in signifikant höherem Ausmasse - Chancengleichheit gewähren sollte als es tatsächlich der Fall ist. Der diesbezügliche Unterschied zwischen Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen ist nicht signifikant.

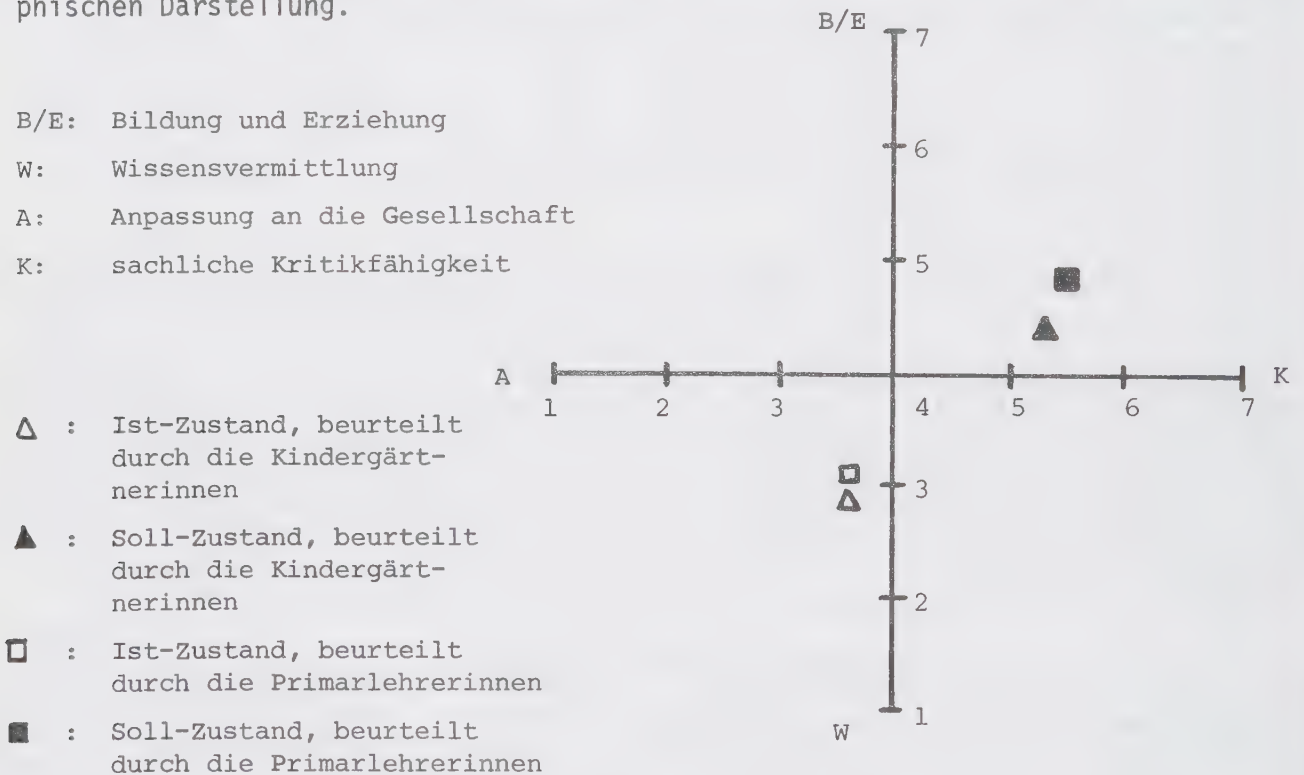
Zusammengefasst: Laut Kindergärtnerinnen erzieht der Kindergarten etwas mehr in Richtung Anpassung, sollte aber etwas mehr in Richtung Kritikfähigkeit erziehen. Bezüglich Wissensvermittlung versus Bildung und Erziehung wünschen die Kindergärtnerinnen keine Aenderung, der Ist-Zustand deckt sich mit dem Soll-Zustand: es wird im Kindergarten bereits mehr Bildung und Erziehung als Wissen vermittelt und so soll es auch bleiben. Chancengleichheit ist zwar in recht hohem Ausmasse realisiert, die Kindergärtnerinnen sind aber dennoch der Auffassung, dass der Kindergarten in noch höherem Ausmasse Chancengleichheit vermitteln sollte.

Bei den Primarlehrerinnen verhält es sich ähnlich: laut ihnen erzieht der Kindergarten mehr in Richtung Anpassung, sollte aber mehr in Richtung Kritikfähigkeit erziehen. Im Gegensatz zu den Kindergärtnerinnen besteht bezüglich Wissensvermittlung versus Bildung und Erziehung zwischen Ist- und Soll-

Zustand bei den Primarlehrerinnen ein signifikanter Unterschied. Zwar sind auch sie wie die Kindergärtnerinnen der Auffassung, dass im Kindergarten mehr Bildung und Erziehung als Wissen vermittelt wird, sie meinen aber, es sollte im Kindergarten noch mehr in diese Richtung erzogen werden. Schliesslich sind auch die Primarlehrerinnen der Auffassung, dass der Kindergarten in recht hohem Ausmasse Chancengleichheit gewährt, dass er es aber in noch höherem Ausmasse tun sollte.

3.6.4.2 Einstellungen zu den Funktionen der Primarschule

Die untenstehende Abbildung zeigt die Ergebnisse der beiden Variablen 'Anpassung versus Kritikfähigkeit' und 'Wissen versus Bildung und Erziehung' in einer graphischen Darstellung.



Zur Variable 'Anpassung versus Kritikfähigkeit': Sowohl Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen vertreten die Auffassung, dass in der Primarschule etwas mehr in Richtung Anpassung an die Gesellschaft als in Richtung sachlicher Kritikfähigkeit erzogen wird. Der Unterschied zwischen den diesbezüglichen Auffassungen der Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen ist nicht signifikant.

Sowohl Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen sind andererseits der Auffassung, dass in der Primarschule signifikant mehr in Richtung sachlicher Kritikfähigkeit erzogen werden sollte als es tatsächlich geschieht. Zwischen den diesbezüglichen Auffassungen der Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen gibt es keinen signifikanten Unterschied. Bezüglich der Variable 'Anpassung versus Kritikfähigkeit' in der Primarschule sind sich also Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen sowohl bezüglich des Ist- als auch des Soll-Zustandes 'einig' (kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Ist-Zuständen, kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Soll-Zuständen). Wie im letzten Kapitel gezeigt, verhält es sich diesbezüglich bei der Beurteilung des Kindergartens anders.

Zur Variable 'Wissensvermittlung versus Bildung und Erziehung': Sowohl Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen vertreten die Auffassung, dass in der Primarschule deutlich mehr Wissen als Bildung und Erziehung vermittelt wird. Zwischen den diesbezüglichen Auffassungen der Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen besteht kein signifikanter Unterschied.

Andererseits sind sowohl Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen der Auffassung, dass in der Primarschule mehr Bildung und Erziehung als Wissen vermittelt werden sollte. Der Unterschied zwischen den Ist-Zustand (tatsächliches Ausmass, in dem Wissen bzw. Bildung und Erziehung vermittelt wird) und dem Soll-Zustand (wie es diesbezüglich sein sollte) ist sowohl bei den Kindergärtnerinnen als auch den Primarlehrerinnen signifikant. Weiter hat es sich gezeigt, dass die Primarlehrerinnen das Schwergewicht signifikant mehr auf Bildung und Erziehung gelegt haben möchten als die Kindergärtnerinnen.

Zur Variable Chancengleichheit: Sowohl Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen sind der Auffassung, dass die Primarschule nur in einem mittleren Ausmass allen Kindern die gleichen Chancen für eine optimale Entwicklung der individuellen Möglichkeiten gibt. Der Unterschied zwischen Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen bezüglich dieser Auffassungen ist nicht signifikant.

Andererseits vertreten sowohl Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen - und zwar in nicht signifikant unterschiedlichem Ausmass - die Auffassung, dass die Primarschule noch viel mehr Chancengleichheit geben sollte. Der Unterschied zwischen dem Ist-Zustand (tatsächliches Ausmass, in dem die Primarschule Chancengleichheit gewährt) und dem Soll-Zustand (wie es diesbezüglich sein sollte) ist sowohl bei den Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen signifikant.

Zusammengefasst: Laut Kindergärtnerinnen erzieht die Schule mehr in Richtung Anpassung als Kritikfähigkeit, sie sollte aber gemäss ihnen deutlich mehr zu einer sachlichen Kritikfähigkeit als zur Anpassung an die Gesellschaft erziehen. Ebenfalls laut Kindergärtnerinnen vermittelt die Schule deutlich mehr Wissen als Bildung und Erziehung, sie sollte aber gemäss ihnen eher mehr Bildung und Erziehung als Wissen vermitteln. Schliesslich gewährt die Schule - nach Auffassung der Kindergärtnerinnen - nur in einem mittleren Ausmass Chancengleichheit, sollte aber gemäss ihnen noch viel mehr Chancengleichheit gewähren.

Laut Primarlehrerinnen erzieht die Schule mehr in Richtung Anpassung als Kritikfähigkeit, sie sollte aber gemäss ihnen deutlich mehr zu einer sachlichen Kritikfähigkeit als zur Anpassung an die Gesellschaft erziehen. Ebenfalls laut Primarlehrerinnen vermittelt die Schule deutlich mehr Wissen als Bildung und Erziehung, sollte aber gemäss ihnen mehr Bildung und Erziehung als Wissen vermitteln. Schliesslich gewährt die Schule - nach Auffassung der Primarlehrerinnen - nur in einem mittleren Ausmass Chancengleichheit, sollte aber gemäss ihnen noch viel mehr Chancengleichheit gewähren.

3.6.4.3 Vergleich Kindergarten - Primarschule bezüglich der drei Funktionen gemäss den Einstellungen der Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen

In diesem Kapitel sollen Kindergarten und Primarschule bezüglich der drei Funktionen - und zwar wie sie sich gemäss den Einstellungen und Auffassungen der Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen ergeben - dargestellt werden. Es handelt sich also 1. um das Ausmass, in welchem Kindergarten und Primarschule zur Anpassung an die Gesellschaft bzw. zu einer sachlichen Kritikfähigkeit erziehen bzw. erziehen sollten, 2. um das Ausmass, in welchem Kindergarten und Primarschule Wissen bzw. Bildung und Erziehung vermitteln bzw. vermitteln sollten und 3. um das Ausmass, in welchem Kindergarten und Primarschule Chancengleichheit - in dem Sinne, dass jedes Kind die gleichen Chancen haben sollte, seine individuellen Möglichkeiten zu realisieren - gewähren bzw. gewähren sollten.

Auf Seite 153 findet sich eine Tabelle mit sämtlichen verwendeten statistischen Zahlen (Mittelwerte), auf Seite 154 sind die Ergebnisse graphisch dargestellt.

(Textfortsetzung S. 155)

Kindergarten				Primarschule			
Einstellungen der Kindergärtnerinnen betreffend den Zustand				Einstellungen der Kindergärtnerinnen betreffend den Zustand			
IST				IST			
Anpassung versus Kritikfähigkeit				Einstellungen der Primarlehrerinnen betreffend den Zustand			
1	2	3	4	5	6	7	
Wissen versus Bildung und Erziehung				Einstellungen der Primarlehrerinnen betreffend den Zustand			
1	2	3	4	5	6	7	
Chancengleichheit				Einstellungen der Primarlehrerinnen betreffend den Zustand			
1	2	3	4	5	6	7	
gering				hoch			

Einstellungen von Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen zu drei verschiedenen Funktionen von Kindergarten und Primarschule, betreffend den Ist-Zustand und den Soll-Zustand

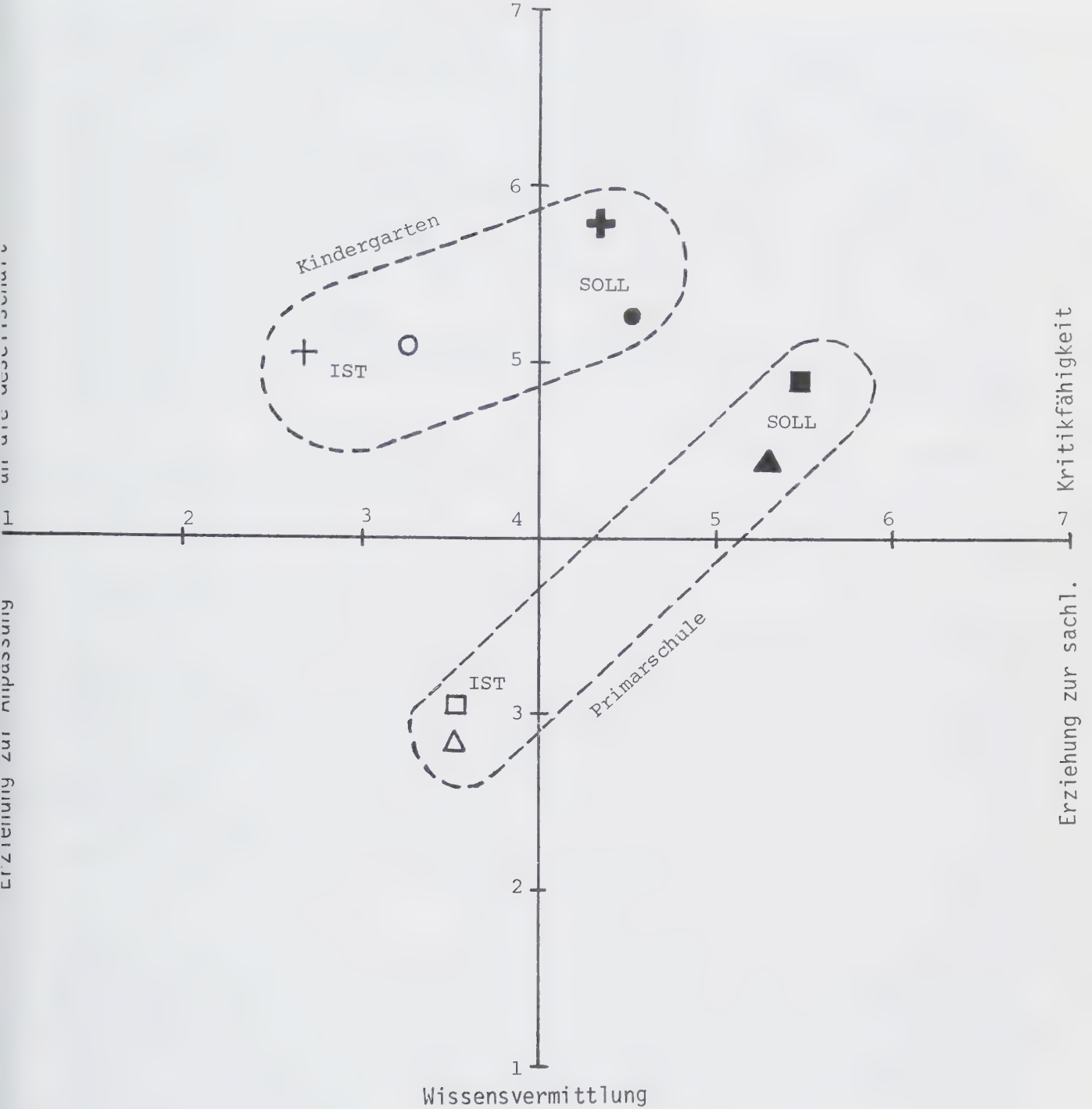
Erläuterungen: Sämtliche Zahlenwerte sind Mittelwerte der entsprechenden Gruppe. Die Mittelwerte beziehen sich je-
weilen auf die vorne angegebene Variable, Minimal- und Maximalwert ist 1 bzw. 7.

- ↔ untersuchte Beziehung, die zu einem statistisch gesicherten Unterschied zwischen den beiden betreffenden Mittelwerten führte
- ↔- - - - - untersuchte Beziehung, bei der sich kein statistisch gesicherter Unterschied zwischen den beiden betreffenden Mittelwerten ergab

Beziehungen ohne eine ausgezogene oder gestrichelte Verbindungslinie wurden statistisch nicht unter-
sucht

Nähere Erläuterungen im Text

Bildung und Erziehung



Kindergarten

- IST-Zustand gemäss Einstellungen der Kindergärtnerinnen
- SOLL-Zustand gemäss Einstellungen der Kindergärtnerinnen
- + IST-Zustand gemäss Einstellungen der Primarlehrerinnen
- + SOLL-Zustand gemäss Einstellungen der Primarlehrerinnen

Primarschule

- △ IST-Zustand gemäss Einstellungen der Kindergärtnerinnen
- ▲ SOLL-Zustand gemäss Einstellungen der Kindergärtnerinnen
- IST-Zustand gemäss Einstellungen der Primarlehrerinnen
- SOLL-Zustand gemäss Einstellungen der Primarlehrerinnen

Zur Variable 'Anpassung versus Kritikfähigkeit':

Sowohl im Kindergarten - gemäss Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen - als auch in der Primarschule - gemäss Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen - wird etwas mehr in Richtung 'Anpassung an die Gesellschaft' als in Richtung 'sachlicher Kritikfähigkeit' erzogen.

Andererseits sollte sowohl im Kindergarten - gemäss Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen - als auch in der Primarschule - gemäss Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen - signifikant mehr in Richtung 'sachlicher Kritikfähigkeit' erzogen werden als es tatsächlich geschieht. Anders formuliert: es sollte eine 'Akzentverschiebung' derart stattfinden, dass in Kindergarten und Primarschule mehr zu einer 'sachlichen Kritikfähigkeit' als zur 'Anpassung an die Gesellschaft' erzogen wird. Diese Akzentverschiebung sollte zudem für die Primarschule deutlicher ausfallen als für den Kindergarten. Also: noch mehr als der Kindergarten sollte die Primarschule anstatt zur 'Anpassung an die Gesellschaft' zu einer 'sachlichen Kritikfähigkeit' erziehen. Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen stimmen diesbezüglich überein.

Zur Variable 'Wissensvermittlung versus Bildung und Erziehung':

Zwischen Kindergarten und Primarschule gibt es bezüglich dieser Variable beträchtliche Unterschiede. Während im Kindergarten - gemäss Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen - deutlich mehr Bildung und Erziehung vermittelt wird als Wissen, verhält es sich in der Primarschule - gemäss Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen - umgekehrt: sie vermittelt mehr Wissen als Bildung und Erziehung. Die betreffenden Unterschiede sind signifikant (Kindergarten beurteilt durch Kindergärtnerinnen, Primarschule beurteilt durch Primarlehrerinnen).

Auch bezüglich Soll-Zustand gibt es einen - wenn auch nicht mehr so ausgeprägten - Unterschied zwischen Kindergarten und Primarschule. Sowohl Kindergarten - gemäss Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen - als auch Primarschule - gemäss Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen - sollen zwar mehr Bildung und Erziehung als Wissen vermitteln. Diese Tendenz gilt aber für den Kindergarten (beurteilt durch Kindergärtnerinnen) signifikant mehr als für die Primarschule (beurteilt durch Primarlehrerinnen). Es wäre noch zu erwähnen, dass die Primarlehrerinnen - sowohl auf den Kindergarten als auch auf die Primarschule bezogen - signifikant mehr in Richtung 'Bildung und Erziehung' tendieren als die Kindergärtnerinnen, jeweils bezogen auf den Soll-Zustand.

Zur Variable 'Gewährung von Chancengleichheit':

Der Kindergarten gewährt - gemäss Kindergärtnerinnen - in signifikant höherem Ausmasse Chancengleichheit als die Primarschule - gemäss Primarlehrerinnen. Was den Ist-Zustand des Kindergartens anbetrifft, gibt es zwischen Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen einen signifikanten Unterschied: Kindergärtnerinnen halten Chancengleichheit für mehr verwirklicht als Primarlehrerinnen - auf den Kindergarten bezogen. Gegenüber dem Kindergarten gewährt die Primarschule nur in einem mittleren Ausmasse Chancengleichheit, zwischen Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen gibt es diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede.

Andererseits sollte sowohl der Kindergarten - gemäss Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen - als auch die Primarschule - gemäss Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen - in signifikant höherem Ausmasse Chancengleichheit gewähren als es bereits geschieht. Zwischen Kindergarten - gemäss Kindergärtnerinnen - und Primarschule - gemäss Primarlehrerinnen - gibt es bezüglich des zu realisierenden Ausmasses an Chancengleichheit keinen signifikanten Unterschied.

Was geändert werden müsste:

Was müsste sich in Kindergarten und Primarschule ändern, wenn man den Einstellungen der Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen folgt? Bezüglich 'Gewährung von Chancengleichheit' sollten sich sowohl Kindergarten als auch Primarschule - die Primarschule noch mehr als der Kindergarten - bemühen, ein noch höheres Ausmass

an Chancengleichheit zu gewähren. Bezüglich 'Anpassung an die Gesellschaft' versus 'sachliche Kritikfähigkeit' müssten sich ebenfalls Kindergarten und Primarschule ändern: beide sollten mehr zu 'sachlicher Kritikfähigkeit' anstatt wie bisher mehr zur 'Anpassung an die Gesellschaft' erziehen. Diese Akzentverschiebung in Richtung 'sachlicher Kritikfähigkeit' müsste - gemäss Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen - vor allem in der Primarschule erfolgen. Bezüglich 'Wissensvermittlung' versus 'Bildung und Erziehung' müsste sich der Kindergarten nicht ändern - gemäss Kindergärtnerinnen besteht zwischen Ist- und Soll-Zustand kein signifikanter Unterschied -, wohl aber die Primarschule: gemäss Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen vermittelt sie zuviel Wissen und zu wenig Bildung und Erziehung. Sie sollte demgegenüber mehr Bildung und Erziehung anstatt mehr Wissen vermitteln.

Zusammengefasst: Der Kindergarten sollte noch mehr Chancengleichheit gewähren und etwas mehr zu 'sachlicher Kritikfähigkeit' als zur 'Anpassung an die Gesellschaft' erziehen. Die Primarschule sollte sich ebenfalls in diesen beiden Aspekten entsprechend wie der Kindergarten verändern, dazu kommt noch, dass sie mehr Bildung und Erziehung anstatt mehr Wissen vermitteln sollte.

Die in diesem Kapitel erläuterten Aspekte finden sich auf S. 154 in einer graphischen Darstellung zusammengefasst.

3.6.4.4 Mögliche Auswirkungen der Einstellungen

Wie oben dargestellt, bestehen zwischen dem Ist-Zustand - Auswirkungen des Kindergartens und der Primarschule, wie sie gegenwärtig gemäss den Einstellungen der Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen sind - und dem Soll-Zustand - wie Kindergarten und Primarschule sich auswirken sollten - beträchtliche Unterschiede, vor allem was die Primarschule anbetrifft. Ueber die Konsequenzen dieser Unterschiede bei Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen können nur Vermutungen angestellt werden. Sie dürften zudem von Kindergärtnerin zu Kindergärtnerin, von Primarlehrerin zu Primarlehrerin verschieden ausfallen.

Die Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand könnte, sofern sie als solche erkannt und erlebt wird, zu einer Unzufriedenheit mit dem Kindergarten bzw. mit der Primarschule führen. Ob eine solche Unzufriedenheit zu Resignation, Untätigkeit und Gleichgültigkeit oder aber zu einer vermehrten Anstrengung, den Kindergarten bzw. die Primarschule in der intendierten Richtung zu verändern, ist wohl individuell verschieden. Es könnte zu einer anderen Einstellung den Lehrplänen gegenüber kommen, die - vor allem in der Primarschule - zu einer Ueberbetonung der Wissensvermittlung geführt haben, mindestens faktisch, denn theoretisch lassen die meisten Lehrpläne die Möglichkeit zu vermehrter Bildung und Erziehung offen (und wünschen das oftmals in den Präambeln auch). Ungünstiger dürfte es diesbezüglich mit der Variable 'Anpassung an die Gesellschaft' versus 'Erziehung zu sachlicher Kritikfähigkeit' bestellt sein. Die Anstrengungen der Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen, Kindergarten und Primarschule zu verändern, sind zwar notwendig und unerlässlich, dennoch darf von ihnen allein keine entscheidende Veränderung erwartet werden. Eine deutliche Veränderung lässt sich nur über bildungspolitische Entscheide, die dann auch in entsprechenden Curricula festgehalten werden, erreichen. So erfreulich es einerseits ist, dass Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen die ihrer Meinung nach bestehenden Auswirkungen von Kindergarten und Primarschule nicht vorbehaltlos bejahen, so darf andererseits nicht vergessen werden, dass die Einstellungen nicht ohne weiteres handlungsrelevant werden. Ob und in welchem Ausmasse sie es werden, hängt von persönlichen Faktoren (je individuelles Wertkonzept von Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen etc.) und von den oben angedeuteten institutionellen Faktoren ab.

Auf mögliche Auswirkungen dieser Einstellungen bei der Beurteilung der Kinder und bei der Formulierung von Leistungserwartungen an die Kinder wird in den folgenden Kapiteln noch eingegangen werden.

4 BEDINGUNGSVARIABLEN DES SCHULERFOLGS

In den vorhergehenden Kapiteln ist ausführlich dargelegt worden, dass das Kind mit dem Eintritt in den Kindergarten und vor allem mit dem Eintritt in die Schule zahlreichen neuen sozialisierenden Einflüssen ausgesetzt wird. Sein Lern- und Erfahrungsraum wird stark verändert, teilweise eingeengt, teilweise erweitert.

In den folgenden Kapiteln soll der Schuleintritt unter einem anderen Aspekt näher erläutert werden. Es wird dabei von Fragen wie die folgenden ausgegangen: Von welchen Faktoren hängt der Schulerfolg ab? Welche dieser Bedingungsvariablen sind kindspezifisch, welche umweltspezifisch? Anders formuliert: Welche Voraussetzungen muss ein Kind erfüllen, damit es den Anforderungen des Erstunterrichtes gewachsen ist? Welche Voraussetzungen sollten Eltern und Schule erfüllen, damit es dem Kinde (eher) möglich ist, den Erstunterricht zu bewältigen? Wie hängen die einzelnen Bedingungsvariablen zusammen? Welches Gewicht haben die einzelnen Variablen im Vergleich mit den anderen?

Die kindspezifischen Variablen des Schulerfolgs wurden sehr lange unter der allgemeinen Bezeichnung 'Schulreife' diskutiert. Im folgenden Kapitel soll auf das 'Schulreife-Konzept' näher eingegangen werden.

4.1 Schulreife versus Schulfähigkeit und Schulbereitschaft

Ausgehend von der Tatsache, dass viele Kinder zum Zeitpunkt ihrer Einschulung den schulischen Anforderungen noch nicht gewachsen waren, wurde nach Kriterien gesucht, die es gestatten sollten, solche 'Problemkinder' zu identifizieren, bevor sie den ungünstigen, d.h. sie überfordernden schulischen Anforderungen ausgesetzt wurden. In diesem Zusammenhang wurde der Begriff 'Schulreife' geprägt. Genau genommen handelt es sich bei dieser Bezeichnung um ein hypothetisches Konstrukt. Es sollte begründen können, warum einige Kinder den schulischen Anforderungen nicht gewachsen waren, während andere Kinder - meistens die Mehrheit eines Einschulungsjahrganges - diesbezüglich keine Schwierigkeiten hatten. Das beobachtete Verhalten des Kindes, das entweder als 'Schulerfolg' oder 'Schulversagen' klassifiziert wurde, wurde in einem hypothetischen Schluss auf die unterschiedliche körperliche und geistig-seelische Reife des Kindes zu Beginn des Erstunterrichts zurückgeführt und von daher begründet. Dass dabei der Begriff 'Reife' so einseitig in den Vordergrund geschoben wurde, hängt wohl mit der einseitigen Ausrichtung der älteren Entwicklungspsychologie auf das Reifungskonzept zusammen (vgl. dazu Kapitel 2.1, S. 20 ff.).

Einer der entschiedensten Vertreter des Schulreife-Konzepts war Kern. Es soll im folgenden exemplarisch auf seine Auffassung eingegangen werden (vgl. dazu Kemmler / Heckhausen, 1972 und Nickel, 1976, b). Sie ist zur Hauptsache durch folgende Annahmen gekennzeichnet:

1. Die schulische Leistung des Kindes in den ersten Schuljahren ist von seinem Entwicklungsstand abhängig, der seinerseits von endogen gesteuerten Reifungsprozessen bewirkt wird.
2. Schulreife ist demnach nicht eine Frage der Intelligenz oder Begabung, sondern das Ergebnis eines endogen gesteuerten Reifungsprozesses. Als Produkt eines Reifungsprozesses lässt sich die Schulreife durch ein entsprechendes Training kaum früher erreichen. Die Schulreife ist vom Alter abhängig.
3. Die Schulreife konstituiert sich vor allem durch einen bestimmten Entwicklungsstand der kognitiven Funktionen, vor allem der Gliederungsfähigkeit im visuellen Bereich. Kern unterscheidet dabei zwischen einem Früh-, Mittel- und Spätstadium der Gliederungsfähigkeit. Da jedes Kind einmal das Spätstadium

erreicht, sollte mit der Einschulung solange zugewartet werden, bis es so weit ist. Die meisten Kinder erreichen mit dem 7. Lebensjahr das Spätstadium.

4. Da die nichtkognitiven Aspekte (Motivation, Selbststeuerung, soziales Verhalten) mit der geistigen (d.h. kognitiven) Schulreife zusammenhängen, ist ihre Erfassung nicht notwendig. Ein Kind das geistig schulreif ist, wäre demnach auch von seinen seelisch-sozialen Voraussetzungen her schulreif.

Diese Annahmen liegen auch dem von Kern entwickelten und früher - wegen seiner einfachen Durchführung und Auswertung - weit verbreiteten Schulreife-Test, dem sogenannten 'Grundleistungstest' (Kern, 1969) zugrunde. Später kam dann noch ein sogenannter 'Paralleltest zum Grundleistungstest' (Kern, 1973) dazu. Kemmler / Heckhausen (1972) haben diesen Test einer empirischen Untersuchung unterzogen, wobei der prognostische Wert anhand des Leistungsstandes nach vier Schuljahren bestimmt wurde. Die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung seien hier kurz zusammengefasst:

1. Die im Grundleistungstest von Kern erfasste visuelle Gliederungsfähigkeit ist in hohem Masse durch Übung beeinflussbar, also keineswegs (nur) von endogen gesteuerten Reifungsprozessen abhängig. In den ersten Schulwochen bildet sich bei den allermeisten Kindern (97%) ein ausreichendes Mass an Gliederungsfähigkeit aus. Einschulungsbedenken infolge ungenügender visueller Gliederungsfähigkeit fallen demnach dahin.

2. Wird der Grundleistungstest kurz vor dem Schuleitritt oder in den ersten Schulwochen durchgeführt, so vermag er die künftigen Schulleistungen mit einer gewissen Verlässlichkeit vorauszusagen. Aus der Tatsache, dass das Ergebnis des Grundleistungstests mit dem Intelligenzquotienten zusammenhängt, kann gefolgert werden, dass der Grundleistungstest - sofern er im Entwicklungsstand der ungeübten Gliederungsfähigkeit durchgeführt wird - in beträchtlichem Ausmasse Begabungs- und Intelligenzunterschiede differenziert. Der Grundleistungstest wäre demnach ein - wenn auch einfaches - Begabungsdiagnostikum.

3. Dass der Grundleistungstest eher ein Begabungsdiagnostikum ist, geht auch aus dem Untertest 'Männchen-Zeichnung' (Menschen-Zeichnung) hervor. Die Leistung in diesem Test wird am wenigsten durch den Unterricht in den ersten Schulwochen beeinflusst und vermag den zukünftigen Schulerfolg am besten von allen Untertests voraussagen.

4. Je älter ein Kind ist, desto weniger ist das Fehlen einer ausreichenden Gliederungsfähigkeit ein Indiz für fehlende Reife, sondern vielmehr ein Indiz für mangelnde Begabung.

5. Der Schulerfolg ist entscheidend von der seelisch-sozialen Reife abhängig. Ohne sie können auch durchschnittlich und sogar gut begabte Kinder in der Schule versagen.

Zusammengefasst kann also gesagt werden, dass der Grundleistungstest von Kern und damit auch die in ihm implizierte Reifungsthese zum grossen Teil unangemessen ist. Kern hat zwar seinen einseitigen Standpunkt etwas revidiert, misst aber der Reifung nach wie vor eine grosse Bedeutung bei: "Der Begriff Entwicklung meint in der neueren Auffassung nicht so sehr immanente, physiologisch gesteuerte Prozesse, als vielmehr eine Art Kumulierung von Lernprozessen. Diese sind allerdings von 'Wachstum', 'Reifung' insofern abhängig, als sie mit zunehmendem Alter rascher vor sich gehen können" (Kern, 1970). Als Ergänzung sei hier noch darauf hingewiesen, dass sich die visuelle Gliederungsfähigkeit viel früher als von Kern angenommen entwickelt und dass sie durch geeignete Förderungsmassnahmen positiv beeinflussbar ist (vgl. dazu S. 25, wo auch auf entsprechende Untersuchungen hingewiesen worden ist).

Die Erkenntnis, dass der Entwicklungsprozess zwar auch von Reifungsprozessen, dann aber mit zunehmendem Alter vor allem von der Anregung durch die Umwelt, also von Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, abhängig ist, führte dazu, den Begriff 'Schulreife' - weniger in der Praxis als vielmehr in der wissenschaftlichen Diskussion - zugunsten des Begriffs 'Schulfähigkeit' aufzugeben. Zu den Schulfähigkeiten werden alle jene Aspekte - meistens der Kognition und der Selbststeuerung - gerechnet, die ein Kind im Hinblick auf bestimmte schuli-

sche Anforderungen erfüllen sollte. Daraus wird deutlich, dass Schulfähigkeit nie etwas Absolutes ist, sondern dass sie entscheidend von den an das Kind gestellten Anforderungen abhängig ist. Dieser Sachverhalt wird in der Praxis oft zu wenig berücksichtigt. Eltern und Lehrer argumentieren dann etwa, dass das Kind noch nicht schulreif oder schulfähig sei, suchen also die Gründe für ein allfälliges Schulversagen einseitig beim Kind. Aber nicht nur von den gestellten Anforderungen an sich hängt die Schulfähigkeit ab, sondern auch von der Art und Weise, wie sie gestellt werden und wer sie stellt. So ist es etwa für die heutige Primarschule im grossen und ganzen (noch) typisch, dass die Leistungen im Frontalunterricht und in einer Konkurrenzsituation erbracht werden müssen, dass sie bewertet werden und meistens zu bestimmten Konsequenzen führen.

Schenk-Danzinger weist mit Recht darauf hin, dass der Aspekt der 'Schulfähigkeit' durch den ebenso wichtigen Aspekt der 'Schulbereitschaft' ergänzt werden muss. Schulfähigkeit wäre der mehr objektive, Schulbereitschaft der mehr subjektive Aspekt. Zur Schulbereitschaft gehört nach ihr eine ausreichende emotionale Ablösung von der Familie, vor allem von der Mutter, sodass das Kind das Bedürfnis hat, sich aktiv in einer Gruppe Gleichaltriger zu engagieren (Schenk-Danzinger, 1972). Zur Schulbereitschaft können somit die emotionalen und motivationalen Faktoren gerechnet werden, also die Gefühle, Einstellungen und Interessen, die das Kind dem schulischen Bereich - dem Schulstoff, der Lehrkraft, den anderen Kindern - entgegenbringt.

Selbst bei ausreichender Schulfähigkeit und Schulbereitschaft kann es zu Schul- und Leistungsversagen einerseits und / oder zu Verhaltensauffälligkeiten und Störungen in der Persönlichkeitsentwicklung andererseits kommen. Denn Schulfähigkeit und Schulbereitschaft beziehen sich immer nur auf den Anteil des Kindes am komplexen Prozess, der entweder zu einer günstigen oder ungünstigen Schullaufbahn und damit zu einer günstigen oder ungünstigen Persönlichkeitsentwicklung führt. Es gibt somit zahlreiche Bedingungsvariablen, die nicht kind-, sondern umweltspezifisch sind. Solche umweltspezifischen Variablen wären etwa der Lehrplan, das erzieherische und unterrichtende Verhalten des Lehrers, die Klassenzusammensetzung, die Gruppen, die sich in der Klasse bilden, die Eltern und ihr erzieherisches Verhalten, die Erwartungshaltungen der Eltern an das Kind, die Reaktionen von Eltern und Lehrer bei Konflikten und Schwierigkeiten des Kindes usw. Einige dieser Variablen finden sich zudem in einer bestimmten Schicht häufiger als in anderen Schichten, wie teilweise in den früheren Kapiteln zur Entwicklung und Sozialisation des Kindes erläutert wurde. Im folgenden wird auf die verschiedenen Bedingungsvariablen des Schulerfolgs näher eingegangen, zuerst auf die kindspezifischen.

4.2 Kindspezifische Bedingungsvariablen des Schulerfolgs

Bereits oben ist erläutert worden, dass der Schulerfolg einerseits von der Schulfähigkeit, andererseits von der Schulbereitschaft abhängig ist. Zur Schulfähigkeit können neben körperlichen und damit mehr reifungsspezifischen Merkmalen (Alter, körperlicher Entwicklungsstand etc.) vor allem kognitive Merkmale gerechnet werden. Zur Schulbereitschaft gehören die oben erwähnten motivationalen und emotionalen Faktoren. Sowohl Schulfähigkeit als auch Schulbereitschaft muss dabei als das Produkt der Interaktion von anlagespezifischen und umweltspezifischen Faktoren verstanden werden. Damit wird dem gegenwärtigen Erkenntnisstand bezüglich der Genese von individuellen Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen Rechnung getragen. Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen sind somit kaum nur anlagebedingt, sowie sie kaum ausschliesslich umweltbedingt sind. Die hier angedeutete Anlage-Umwelt-Problematik ist im Kapitel 2.1 (S. 20 ff.) ausführlicher erläutert worden.

4.2.1 Körperliche Variablen und Schulerfolg

In diesem Kapitel soll erläutert werden, ob bestimmte körperliche Merkmale einen bedeutsamen Einfluss auf den Schulerfolg haben. Die Gruppe der Kinder mit Sinnesschädigungen, mit cerebralen Bewegungsstörungen, mit cerebralen Dysfunktionen etc. soll im folgenden nicht berücksichtigt werden. Auf mögliche Probleme solcher mehr oder weniger stark lernbehinderter Kinder wird in einem späteren Kapitel ausführlicher eingegangen werden.

Wenn körperliche Variablen einen Einfluss auf den Schulerfolg haben, dann wahrscheinlich über den psychischen Entwicklungsstand. Es kann nicht bezweifelt werden, dass der psychische Entwicklungsstand von somatischen Faktoren abhängig ist. Dennoch ist es zum gegenwärtigen Zeitpunkt (noch) nicht möglich, aus dem Entwicklungsstand bestimmter körperlicher Faktoren im Einzelfall gültige Schlussfolgerungen auf den Stand der psychischen Entwicklung und damit auf den Schulerfolg zu ziehen (vgl. dazu Nickel, 1975).

Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, dass das Lebensalter des Kindes in keinem eindeutigen Zusammenhang mit dem Schulerfolg steht. In der Gruppe der normalaltrigen Kinder fand Krapp in seiner Untersuchung keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Alter und Schulleistungen. In der Gruppe der überalterten Kinder (zurückgestellte Kinder, Kinder, die repetieren) sinken die durchschnittlichen Leistungen im Vergleich zu den normalaltrigen Kindern eindeutig ab (Krapp, 1973). Auch Löschenkohl (1975) kommt nach der Sichtung von zahlreichen Untersuchungen zu einem ähnlichen Ergebnis. In 11 von 15 Untersuchungen fanden sich statistisch signifikante positive Korrelationen zwischen Alter und Schulerfolg. Die Korrelationen bewegen sich dabei - je nach Untersuchungsanlage - zwischen $r = +0.076$ und $r = +0.384$. Der quadrierte Wert des Korrelationskoeffizienten, der sogenannte Determinationskoeffizient, gibt an, welchen Anteil der Variation eines Merkmals man durch die Variation des anderen, korrelierenden Merkmals erklären kann. In diesem Fall würde das heissen, dass die Variation des Alters nur 0.58% bis 14.74% der Variation des Schulerfolgs zu erklären vermag. Die Behauptung, ein älteres Kind erziele grundsätzlich einen höheren Schulerfolg als ein jüngeres Kind, lässt sich demnach kaum aufrechterhalten.

Zeller unterschied verschiedene Körpergestalttypen. Früher wurde oft argumentiert, dass Kinder mit den Merkmalen des 'Schulkind-Gestalttyps' auch im geistig-seelischen Bereich schulreif sind. Kinder mit dem 'Schulkind-Gestalttyp', also Kinder nach dem sogenannten ersten Gestaltwandel (von der 'Kleinkindform' zur 'Schulkindform') haben nach Zeller folgende wichtigen körperlichen Merkmale: proportionales Zurücktreten der Rumpflänge gegenüber den länger werdenden Extremitäten, Einschnürung der zuvor mehr als walzenförmigen Taille, breitere Schultern, sogenannte S-Kurvatur der Wirbelsäule, grösseres und ausgeprägteres Untergesicht bei gleichzeitigem Zurücktreten der zuvor kleinkindhaft hochgewölbten Stirn und gesteuerte gegenüber zuvor mehr 'trudelnder' Motorik (Zeller, nach Rüdiger/Kormann/Peez, 1976). Untersuchungen haben gezeigt, dass dem ersten Gestaltwandel bei der Schulfähigkeits-Diagnose nur ein geringer Prädiktorwert zukommt, vor allem dann, wenn übrige zentrale Merkmale (kognitiver Entwicklungsstand u.a.) konstant gehalten werden. Krapp wirft früheren Untersuchungen vor, sie hätten wichtige Bedingungen des Schulerfolgs vor allem aus dem kognitiven Bereich nicht konstant gehalten und nur deshalb - allerdings immer noch niedrige - Korrelationen zwischen Merkmalen der Konstitution (Gestaltwandel etc.) und den Schulleistungen gefunden, weil solche konstitutionelle Variablen in einem gewissen Zusammenhang u.a. mit kognitiven Variablen stehen, die dann ihrerseits den Schulerfolg mitbedingen. Aufgrund seiner Untersuchungsergebnisse scheint es Krapp plausibel zu sein, "keinen Zusammenhang zwischen körperlicher Gestaltveränderung zum Zeitpunkt der Einschulung und Schulleistungswerten in der ersten Klasse anzunehmen" (Krapp, 1973, S. 91). Neuerdings versucht man, den körperlichen Entwicklungsstand durch den Stand der Ossifikation (Verknöcherung, meistens über eine Handwurzelknochenaufnahme erfasst) und der Dentition (Zahnbildung) genauer zu bestimmen. So fan-

den Krowarz und Lienert im Jahre 1959 in einer Diskriminanzanalyse verschiedenen Daten von 384 Schulanfängern heraus, dass der 'Anzahl durchgebrochener Zähne' als Schulreife-Prädiktor noch mehr Gewicht zukommt als dem Ergebnis des Münchner Schulreifetests. Für die einzelnen Variablen ergaben sich folgende Gewichtungsfaktoren: Anzahl durchgebrochener Zähne 0.406, Münchner Schulreifetest 0.336, Körpergrösse 0.215, Kopfumfang 0.174, Brustumfang 0.173 und Körpergewicht 0.153. Als Vergleichskriterium wurde allerdings nur das Schulreife-Urteil einer Einschulungskommission und nicht der Schulerfolg Ende 1. Klasse herangezogen. Diese Einschulungskommission orientierte sich aber hauptsächlich an körperlichen Reifemerkmalen und weniger an kognitiven Lernvoraussetzungen. Von daher lässt sich auch die relativ hohe Gewichtung der oben erwähnten körperlichen Merkmale erklären. Kaufman und Kaufman konnten 1972 nur noch einen geringen Prädiktor-Wert des Standes der Zahnbildung feststellen, wobei als Vergleichskriterium das Abschneiden in einem Schulleistungstest verwendet wurde (Nickel, 1976, b; Krapp, 1973). Krapp konnte in seiner Untersuchung, die ebenfalls den Schulerfolg als Vergleichskriterium heranzog, keinen Zusammenhang zwischen dem Stand der Zahnbildung und den kognitiven Leistungen in der 1. Klasse feststellen.

Auch die Krankheitsanfälligkeit wurde als mögliche bedeutsame Variable des Schulerfolgs untersucht. Die Krankheitsanfälligkeit wurde dabei durch einen Index operationalisiert, der sich auf die Anzahl durchgemachter Krankheiten bezog. Allfällige signifikante Korrelationen zwischen Krankheitsindices und Schulleistungen verschwinden nach Krapp praktisch immer, wenn der Faktor 'Intelligenz' konstant gehalten wird. Die Krankheitsanfälligkeit würde sich somit allenfalls nur indirekt über den Stand der kognitiven Entwicklung auf die Schulleistungen auswirken. Gemäss Krapps Untersuchung kann angenommen werden, dass es zwischen gesundheitlicher Verfassung und Schulleistung in der 1. Klasse keinen erkennbaren Zusammenhang gibt (Krapp, 1973). Es ist hier darauf hinzuweisen, dass sich die Krankheitsanfälligkeit auf die vor dem Schuleintritt durchgemachten Krankheiten bezieht. Wenn ein Kind während des 1. Schuljahres infolge Krankheiten längere Zeit dem Unterricht fernbleiben muss, so ist es sehr wohl möglich, dass sich seine Schulleistungen vermindern.

Ähnlich wie mit der Krankheitsanfälligkeit verhält es sich mit psychosomatischen Einflüssen. Krapp fasste verschiedene auffällige Verhaltensweisen zu einem Punktwert zusammen, den er als Indikator für das Ausmass an 'Neurotizismus' verwendete. Es wurden u.a. folgende Auffälligkeiten berücksichtigt: Hypermotorik, Appetitstörungen, nervöses Erbrechen, Nabelkoliken, Enuresis, Enkopresis, unruhiger Schlaf, Nägelkauen, Daumenlutschen und Apathie. Auffällige Verhaltensweisen dieser Art in der Vorschulzeit stehen in einem signifikanten Zusammenhang mit geringen Schulleistungen in der 1. Klasse. Da aber Kinder mit auffälligen Verhaltensweisen in der Vorschulzeit geringere Schulreife- und Intelligenztestwerte erreichen und zu dem weniger angepasst sind als Kinder ohne auffällige Verhaltensweisen, muss angenommen werden, dass sich solche auffälligen Verhaltensweisen wiederum nur indirekt über die Intelligenz und die soziale Anpassung auf die Schulleistung auswirken. Werden die Merkmale Intelligenz, Schulreife, Anpassungsverhalten und Sozialstatus der Eltern konstant gehalten, so gibt es zwischen auffälligen Verhaltensweisen und Schulleistungen keinen signifikanten Zusammenhang mehr (Krapp, 1973).

Sehr oft wird argumentiert, dass Mädchen bessere Schulleistungen erbringen als Knaben. Entsprechende Untersuchungen belegen diese Tatsache (vgl. Kemmler, 1975). Mit Ausnahme des Faches Rechnen, in dem die Noten für Knaben und Mädchen etwa gleich sind, sind die Mädchen den Knaben in allen Schulleistungsbereichen überlegen. Die Unterschiede sind hoch signifikant (Krapp, 1973). Krapp erklärt die besseren Schulleistungen der Mädchen damit, dass sie in der Regel eine höher entwickelte kognitive Lern- und Leistungsbereitschaft mitbringen im Vergleich zu den Knaben. Neben den besseren kognitiven Lernvoraussetzungen - operationalisiert als Ergebnis im Münchner Schulreifetest und im Bildertest 1/2 (ein Intelligenztest) - wirkt sich auch die Tatsache, dass sich die Mädchen besser an die schulischen Normen anzupassen verstehen, günstig auf die Schulleistungen aus. So fand

zahlreiche Forscher übereinstimmend, dass sich Mädchen durchschnittlich besser an die äusseren schulischen Bedingungen anzupassen vermögen als Knaben, sie sind auch zurückhaltender und weniger aggressiv. Nach Kemmler (1975) sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede beim Schulversagen grösser als beim Schulerfolg. Neben der besseren sozialen Anpassung haben die Mädchen im Durchschnitt auch ein besseres Arbeitsverhalten. Nach Kemmler versagen Knaben häufiger, obwohl sie durchschnittlich intelligenter sind als die schulversagenden Mädchen. Die Hauptursachen des Schulversagens sind bei Knaben und Mädchen mangelnde Intelligenz, ein ungünstiges Arbeitsverhalten sowie ein wenig anregendes und leistungsförderndes Milieu. Dennoch gibt es auch bezüglich dieser Ursachen noch geschlechtsspezifische Unterschiede. Schulversagende Knaben haben im Vergleich zu den schulversagenden Mädchen eine ausgeprägtere konfliktgeladene Misserfolgsmotivation, ein noch ungünstigeres Arbeitsverhalten (Ausdauer, Sorgfalt) und ein ungünstigeres Anpassungsverhalten. Bei den schulversagenden Mädchen sind Angst und Neurotizismus besonders stark ausgeprägt. Ob diese Persönlichkeitseigenschaften die Ursache oder die Folge von Schulversagen sind, ist ungeklärt. Vom Schulfach her, das am meisten zum Schulversagen beiträgt, gibt es ebenfalls geschlechtsspezifische Unterschiede: bei den Knaben ist es die Rechtschreibung, bei den Mädchen das Rechnen (Kemmler, 1975).

Die hier erörterten geschlechtsspezifischen Unterschiede sind zu einem grossen Teil auf die unterschiedlichen Sozialisations- und Erziehungspraktiken von Elternhaus und Schule zurückzuführen. Dazu gehören vor allem die unterschiedlichen Erwartungshaltungen an Mädchen und Knaben bezüglich verschiedener Leistungs- und Begabungsdispositionen. In diesem Zusammenhang wirken oft Vorurteile mit. Das geht etwa aus der Tatsache hervor, dass leistungsstarke Mädchen in der Rechtschreibung bessere Noten erhalten als leistungsstarke Knaben, obwohl sich zwischen ihnen kein signifikanter Unterschied in einem Rechtschreibetest fand (Kemmler, 1975). Die zwischen Knaben und Mädchen gefundenen Unterschiede sind nach diesen Überlegungen nicht durch das Geschlecht bedingt, sondern durch die unterschiedlichen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten. Werden wichtige Persönlichkeitsmerkmale wie Intelligenz, Arbeitsverhalten, Anpassungsverhalten etc. konstant gehalten, so finden sich zwischen Knaben und Mädchen keine signifikanten Unterschiede mehr bezüglich Schulleistungen. "Unter diesem Gesichtspunkt erscheint es nicht sinnvoll, die Variable Geschlecht als zusätzliche Prediktor- oder Erklärungsvariable anzuerkennen" (Krapp, 1973, S. 81).

Zusammengefasst: Zwischen körperlichen Variablen und Schulerfolg bestehen allenfalls mittelbare Zusammenhänge. Lebensalter, Körpergestalt, Stand der Zahnbildung und Ossifikation, Krankheitsanfälligkeit, psychosomatische Variablen (Neurotizismus) und Geschlecht stehen in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Schulerfolg. Dennoch wäre es verfehlt, körperlichen Variablen jede Bedeutung für den Schulerfolg abzuspochen. Die schulischen Anforderungen setzen beim Kind eine bestimmte physische Belastbarkeit voraus. Solche physischen Basisvariablen sind die Grundaktivität des Kindes, die Reifung der Grob- und Feinmotorik, das cardio-pulmonale System (Herz-Lunge), die Muskelkraft und die Intaktheit des sensumotorischen Apparates. Das kognitive Leistungssystem ist in seiner Funktionstüchtigkeit von der Grosshirnreifung abhängig (Differenziertheit und Struktur der verschiedenen Grosshirnzentren, Stand der Markscheidenbildung, Vorhandensein von Neurofibrillen, Vermehrung der Synapsen). Die im Grosshirn ablaufenden Prozesse sind dabei vom sensorischen System und von der unspezifischen Aktivität aus subkortikalen Zentren abhängig. Die innersekretorischen Drüsen wirken sich vor allem auf die Affektivität aus, so vor allem auf die affektive Ansprechbarkeit, die Spontanaktivität, die emotionale Belastbarkeit und die Strukturstabilität. "Als physiologisches System, auf welchem Prozesse der Lernsteuerung - mit Lern-, Leistungs- und Sozialmotivationen - aufbauen, bedarf es aber seinerseits ebenso der vom cardiopulmonalen System bereitgestellten Energiereserven wie der Einsichts- und Regulierungsleistungen des Grosshirns" (Rüdiger / Kormann / Peez, 1976, S. 113). Auf die im Zusammenhang mit dem Schulerfolg bedeutsamen minimalen cerebralen Dysfunktionen wird noch eingegangen werden.

4.2.2 Kognitive Variablen und Schulerfolg

Zahlreiche Untersuchungen haben ergeben, dass dem kognitiven Leistungsstand zur Zeit der Einschulung ein grosses Gewicht für die Voraussage des Schulerfolgs zukommt. Nach Krapp (1973) haben die kognitiven Lernvoraussetzungen verglichen mit weiteren Prädiktor-Variablen (Sozialverhalten, familiäre Bedingungen, schulische Bedingungen) den höchsten Voraussagewert für den Schulerfolg.

Es ist nicht möglich, die kognitiven Voraussetzungen für das erfolgreiche Bewältigen des Erstunterrichtes absolut, d.h. losgelöst von der Höhe und Art der schulischen Anforderungen festzulegen. Je nach diesen schulischen Anforderungen im Erstunterricht ist ein Kind mit bestimmten kognitiven Voraussetzungen überfordert, angemessen gefordert oder unterfordert. Selbst wenn die schulischen Anforderungen genau festgelegt sind - was zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht der Fall ist -, ist es kaum möglich, einen kritischen kognitiven Entwicklungsstand anzugeben, d.h. ein solches kognitives Niveau, das ohne Beeinträchtigung des Schulerfolgs nicht unterschritten werden darf. Kognitive Voraussetzungen werden immer erst dann voll wirksam, wenn auch weitere Variablen ausreichend günstig entwickelt sind, etwa die Arbeitshaltung, die Selbststeuerung, die Affektivität und das Sozialverhalten sowie die Lern- und Leistungsmotivation. Die Tatsache, dass es Kinder gibt, die trotz durchschnittlicher oder sogar überdurchschnittlicher Intelligenz in der Schule versagen - sogenannte Underachiever - und Kinder, die trotz unterdurchschnittlicher Intelligenz die schulischen Anforderungen ausreichend zu bewältigen vermögen - sogenannte Overachiever -, weist auf das komplexe Bedingungsgefüge des Schulerfolgs hin. Auf diesen Aspekt der - von den kognitiven Lernvoraussetzungen her betrachtet - erwartungswidrigen Schulleistungen wird noch eingegangen werden.

Wenn im folgenden einige bedeutsame kognitive Aspekte erläutert werden, so ist immer zu bedenken, dass es sich um relative und nicht absolute Voraussetzungen handelt. Von einem schulfähigen Kind erwartet man, dass seine Kognition einen Entwicklungsstand erreicht hat, der eine realitätsbezogene Zuwendung zur Umwelt und eine differenzierende Informationsaufnahme und -verarbeitung (Integration neuer Erfahrungen in die bisherigen Erfahrungen, Umstrukturierung, Kategorisierung, Gewichtung) ermöglicht. Die hier angedeuteten Aspekte sind ausführlich im Kapitel 2.2.3 (Zur Entwicklung des Denkens und der Sprache), S. 27 ff. erläutert worden. Zentral erscheint vor allem, dass das Kind seinen Egozentrismus aufgegeben hat, dass sein anschauliches Denken sich zu den konkreten Denkopoperationen (u.a. Reversibilität, gleichzeitiges Berücksichtigen mehrerer Erfahrungsdimensionen bzw. mehrerer Denkkategorien) entwickelt hat und dass es zur symbolischen Darstellung fähig ist.

Die Sprache hat unter den kognitiven Voraussetzungen wohl die wichtigste Bedeutung. Es ist bereits darauf hingewiesen worden, dass die Sprache dem Kind ein ausserordentlich leistungsfähiges System zur Ordnung und Kategorisierung zur Verfügung stellt. Durch die Sprache lernt das Kind, die Umwelt zu bewältigen. Als innere Sprache ermöglicht sie es dem Kind, Handlungsabläufe zu antizipieren, Schlussfolgerungen zu ziehen und Entscheidungen zu treffen, ohne durch möglicherweise voreiliges Handeln an der Lösung der verschiedenen Probleme beeinträchtigt zu werden. Folgende Aspekte der Sprache sind im Zusammenhang mit den schulischen Anforderungen wichtig: ein ausreichend differenzierter und umfangreicher Wortschatz, die Fähigkeit, ausreichend differenzierte Sätze grammatisch und syntaktisch richtig zu bilden (Nebensätze kausaler und temporaler Art), die Fähigkeit, sprachlich gegebene Anweisungen zu verstehen. Die sprechmotorischen Bereiche gehören nicht primär zu den kognitiven sprachlichen Voraussetzungen, obwohl eine Störung in diesem Bereich (Stottern, Stammeln, Poltern, verwaschene Aussprache) die kognitive Funktion der Sprache - ebenso wie die kommunikative Funktion - beeinträchtigen kann. Damit das Kind etwa altersentsprechende kognitive Leistungen erbringen kann, muss es zu verschiedenen logischen und infralogischen Operationen fähig sein (vgl. Kapitel 2.2.3.2, S. 28 ff.). Die Sprache stellt dem Kind in die-

ser Hinsicht entsprechende Begriffe und damit Kategorisierungsmöglichkeiten zur Verfügung. Konkreter formuliert: das Kind sollte zur Zeit der Einschulung über wichtige zeitliche (gestern, heute, morgen, früh, spät, kurz, lange etc.), räumliche (vorne, hinten, oben, unten, innen, aussen, links, rechts etc.); kausale (weil, deshalb etc.) und die Form und Beschaffenheit (gross, klein, rund, eckig, gerade, gebogen etc.) betreffende Begriffe verfügen und die Erfahrung entsprechend ordnen können. Elementare Zahlen- und Mengenbegriffe (viel, wenig, mehr, weniger, gleichviel, eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs etc.) sind ebenfalls eine Voraussetzung für ein erfolgreiches Bewältigen des Erstunterrichtes. In den Bereich des Denkens und der Sprache gehört auch die Abstraktionsfähigkeit. Das Kind sollte Gegenstände und Erfahrungen nach bestimmten Kriterien ordnen und in Beziehung setzen können, dazu muss es von nichtrelevanten Aspekten abstrahieren können. Das abstrahierende Denken ist in diesem Alter jedoch noch an die konkrete Erfahrung gebunden, d.h. es gelingt eher an wahrnehmungsmässig gegebenem Material als an nur vorgestelltem Material.

Neben den etwa altersgemässen Denkprozessen und der altersgemässen Sprachbeherrschung sollte das Kind auch über verschiedene, mehr schulbezogene Grundfunktionen sensumotorischer Art verfügen: so über eine differenzierte visuelle und auditive Wahrnehmung und über eine ausreichend geschickte Fein- und Graphomotorik. Wie noch näher erläutert werden wird, führen Minderleistungen oder Ausfälle in der visuellen und auditiven Wahrnehmung sowie der intermodalen Umsetzung (etwa visueller Information in auditive beim Lesen) zu mehr oder weniger schwerwiegenden Leistungsausfällen (Lese- und Rechtschreibeschwierigkeiten), obwohl die Denk- und Sprachprozesse altersgemäss funktionieren.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der kognitiven Lernvoraussetzungen ist das Gedächtnis. In den einzelnen Untersuchungen wird meistens zwischen dem sogenannten Kurzzeitgedächtnis (auch Kurzzeitspeicher) und Langzeitgedächtnis (auch Langzeitspeicher) unterschieden. Die Information im Kurzzeitspeicher ist innert wenigen Sekunden vergessen, d.h. sie wird durch nachfolgende Information aus dem Speicher gedrängt, sofern sie nicht durch Repetition und willentliches Zurückbehalten neu eingeführt wird. Die Funktion des Kurzzeitgedächtnisses besteht darin, solche Informationen, die für einen aktuellen psychischen Prozess wichtig sind, zur Verfügung zu halten. Beim Schreiben eines Diktates etwa muss das Kind den unmittelbar zu schreibenden Satzteil so lange speichern, bis es ihn niedergeschrieben hat. Darauf hin wird die Information gelöscht, d.h. durch die Speicherung des nächstfolgenden Satzteiles verdrängt. Es genügt nicht, wenn das Kind Information einfach zu speichern vermag, es muss die Information richtig speichern, d.h. etwa in der gleichen Reihenfolge. Nach Flammer (1975) gibt es bezüglich des Behaltens über kurze Zeit nur geringe interindividuelle Unterschiede. In den dem Behalten unmittelbar vorausgehenden Prozessen des Aufnehmens und des nachfolgenden Wiederauffindens und Wiedergebens hingegen gibt es eher interindividuelle Unterschiede. "Entscheidend sind dabei offensichtlich sachgerechte Strategien des Ordners, Markierens (labeling), Repetierens (rehearsing) und In-Beziehung-Setzens. Individuen unterscheiden sich im Repertoire solcher Strategien, im aktiven Einsetzen und vor allem im Erfolg der optimalen Wahl von je geeigneten Strategien" (Flammer, 1975, S. 253). Information kann desto besser im Langzeitspeicher festgehalten werden, je mehr sie mit bereits gespeicherten Informationen in sinnvolle Bezüge gesetzt werden kann. Auch hier dürften verschiedene Strategien beim Einprägen und sinnvollen Ordnen unterschiedlich wirksam sein. Es wird angenommen, dass es verschiedene Kurzzeit- und Langzeitspeicher gibt, solche für visuelle, solche für auditive, solche für taktile etc. Information. Ein reduziertes visuelles und / oder auditives Kurzzeitgedächtnis kann zahlreiche Lernstörungen hervorrufen, so u.a. Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen. Solche Störungen können auch dann entstehen, wenn zwar sowohl das visuelle als auch auditive Kurzzeitgedächtnis intakt sind, die Transformation von visueller in auditive Information und umgekehrt aber nicht möglich ist.

Oft wird argumentiert, dass der Zusammenhang zwischen der Sprachbeherrschung und den Schulleistungen grösser sei als der Zusammenhang zwischen rein kognitiven

Merkmale und den Schulleistungen. Wimmer / Nasser-Chahpar / Lukesch (1975) erhoben an 138 Kindergartenkindern Daten betreffend die Umwelt (Schicht, Schulbildung von Vater und Mutter, Berufstätigkeit der Mutter und Geschwisterzahl), betreffend die Sprachbeherrschung (Wortschatz, Konjunktionen, Satzlänge u.a.) und betreffend kognitive Merkmale (Gedächtnisspanne, Merkfähigkeit, Reflexivität, Lernfähigkeit, Kategorisierungsflexibilität, Intelligenz nach dem Raven-Test). Von 99 Kindern konnten nach dem ersten Schuljahr die Noten erhalten werden. Sie prüften sodann den Einfluss 1. der soziokulturellen Umwelt, 2. der Sprachbeherrschung und 3. der kognitiven Merkmale auf die Schulleistung, operationalisiert als Notendurchschnitt. Die Korrelation zwischen Umweltmerkmalen und Schulleistung betrug 0.38, d.h. dass etwa 15% der Variation der Schulleistung durch die unterschiedlichen Umweltmerkmale erklärt werden kann. Die Korrelation zwischen der Sprachbeherrschung und der Schulleistung betrug 0.34, das unterschiedliche Niveau der Sprachbeherrschung vermag somit nur etwa 11% der Schulleistungsunterschiede zu erklären. Die Korrelation zwischen kognitiven Merkmalen und Schulleistung betrug 0.52, die Variation der kognitiven Merkmale vermag somit etwa 27% der Schulleistungsvarianz aufzuklären. Die Autoren konnten weiter ihre erste Hypothese, wonach sich der Einfluss der Umweltmerkmale auf die Schulleistung zu einem bedeutsamen Teil über die Ausprägung der kognitiven und sprachlichen Merkmale vollzieht, nicht widerlegen. Denn der zusätzlich zu den kognitiven und sprachlichen Merkmalen durch die Umweltmerkmale aufgeklärte Varianzanteil an der Schulleistung ist mit 6% nicht signifikant. Die zweite Hypothese, wonach der Stand der Sprachbeherrschung in einem höheren Zusammenhang mit der Schulleistung steht als die kognitiven Merkmale, konnte widerlegt werden (siehe oben). Wichtig ist in diesem Zusammenhang nun, dass die Autoren ihre dritte Hypothese widerlegen konnten, wonach der Einfluss der Sprachbeherrschung auf die Schulleistung bei Ausschaltung des Einflusses der kognitiven Merkmale erhalten bleibt. Sprachentwicklungsmerkmale scheinen somit zusätzlich zu den kognitiven Merkmalen (s.o.) keinen bedeutsamen Einfluss auf die Schulleistung auszuüben. Anders formuliert: der Einfluss der Sprachbeherrschung auf die Schulleistung vollzieht sich fast vollständig über kognitive Merkmale.

4.2.3 Affektive, motivationale und voluntative Variablen und Schulerfolg

Da die Aspekte der Affektivität, der Motivation und der Selbststeuerung eng zusammenhängen, werden sie hier in gleichen Kapiteln in ihrem Zusammenhang zu den Schulleistungen erläutert. Die affektiven und motivationalen Aspekte konstituieren die sogenannte Schulbereitschaft.

Es liegt auf der Hand, dass das Kind nur dann bestimmte Schulleistungen erbringen wird, wenn es bereit ist, seine kognitive Kapazität zur Bewältigung der schulischen Anforderungen einzusetzen. Damit ist der zentrale Aspekt der Lernmotivation angesprochen. Heckhausen (1971) hat darauf hingewiesen, dass sich die Lernmotivation als Funktion von verschiedenen Variablen beschreiben lässt. Motivierung kann dabei als momentane Bereitschaft eines Individuums verstanden werden, "seine sensorischen, kognitiven und motorischen Funktionen auf die Erreichung eines künftigen Zielzustandes zu richten und zu koordinieren" (Heckhausen, 1971, S. 194). Lernmotivierung ist dabei - wie jede andere Motivierung - ein Wechselprodukt von relativ überdauernden Persönlichkeitsmerkmalen und von situativen Eigenschaften. Heckhausen zieht daraus für die Lernmotivierung drei Schlüsse:

1. Ein Teil der die Lernmotivierung bedingenden Variablen ist vom Schüler abhängig, ein Teil von der jeweiligen Situation im Unterricht (Lehrer, Lehrmittel, Unterrichtsorganisation, Lehrplan).

2. Es hängt viel davon ab, wie die beiden Teile der Bedingungsvariablen - also relativ überdauernde Persönlichkeitsmerkmale des Schülers und situative Merkmale - aufeinander abgestimmt sind.

3. Die unmittelbar und momentan zu beeinflussenden Variablen der Lernmotivierung liegen alle auf seiten der Unterrichtsgestaltung.

Heckhausen stellte die überdauernden Persönlichkeitsmerkmale (unten mit * gekennzeichnet) und die situativen Einflüsse (mit o gekennzeichnet) in einem formelartigen Ausdruck zusammen:

$$L_{mot} = (\overset{*}{LM} \times \overset{o}{E} \times \overset{o}{Ae}) + \overset{*}{As} + \overset{o}{N} + (\overset{*}{BId} + \overset{*}{BZust} + \overset{*}{BAbh} + \overset{*}{BGelt} + \overset{*}{BStrafv})$$

Dabei bedeuten:	Lmot:	Lernmotivierung
	LM:	Leistungsmotivation
	E:	Erreichbarkeitsgrad der Aufgabe
	Ae:	Anreiz der Aufgabe
	As:	sachbereichsbezogene Anreize
	N:	Neuigkeitsgehalt der Aufgabe
	BId:	Bedürfnis nach Identifikation mit dem Lehrenden
	BZust:	Bedürfnis nach Zustimmung und Anerkennung
	BAbh:	Bedürfnis nach Abhängigkeit vom Lehrenden
	BGelt:	Bedürfnis nach Geltung
	BStrafv:	Bedürfnis, Strafen, negative Sanktionen zu vermeiden

Zuerst zu den relativ überdauernden Persönlichkeitsmerkmalen: am wichtigsten ist hier die Leistungsmotivation. Auf alle mit ihr zusammenhängenden Aspekte ist bereits ausführlich eingegangen worden (Kapitel 2.3.2, S. 39 ff.). Die übrigen, relativ überdauernden Motivationen hängen mit den sozialen Bezügen im Unterricht zusammen. Da ist zuerst der Wunsch nach Identifikation mit dem Lehrenden anzuführen. Mit der Identifikation werden meistens auch die Werte und Einstellungen des 'Vorbildes' übernommen, so etwa die Bereitschaft, etwas zu leisten, die Bereitschaft, sich den Unterrichtsinhalten zuzuwenden, da sie ja vom Lehrer vertreten werden. Gerade Kinder im ersten Schuljahr lernen sehr oft dem Lehrer oder der Lehrerin zuliebe, wenden sich dem Lesen, Schreiben und Rechnen auch oder sogar vor allem deshalb zu, weil diese Bereiche vom Lehrer oder der Lehrerin auch geschätzt werden. Eine weitere Motivation, die mit der sozialen Situation zusammenhängt, ist das Bedürfnis nach Zustimmung. Das Kind verhält sich so, dass es vom Lehrer positiv beurteilt wird, dass seine Verhaltensweisen vom Lehrer anerkannt werden. Heckhausen weist darauf hin, dass diese Motivation - Bedürfnis nach Zustimmung - aufgrund der Uebernahme der sozio-kulturell definierten Geschlechtsrolle bei Mädchen stärker ausgeprägt ist als bei Knaben (Heckhausen, 1971). Mit dem Bedürfnis nach Zustimmung sind die beiden Bedürfnisse nach Geltung und Abhängigkeit verwandt. Eine wichtige Rolle spielt schliesslich das Bedürfnis, Strafe, negative Sanktionen zu vermeiden. Die Strafdrohungen können dabei vom Lehrer oder von den Eltern ausgehen. Es liegt auf der Hand, dass diese Motivation - vor allem wenn sie innerhalb der gesamten Lernmotivierung ein grosses Gewicht hat - für Lernprozesse sehr ungünstig ist. Lernen ist dann erzwungene, nicht freiwillig-spontane Aktivität. Werteinstellungen gegenüber bestimmten Tätigkeitsbereichen - hier: gegenüber den einzelnen Fächern - können als sachbereichsbezogene Anreize verstanden werden. Sachbereichsbezogene Anreize werden dann wirksam, wenn sich die Interessen des Kindes mit dem Lehrangebot decken. Sachbereichsbezogene Anreize bzw. Interessen entstehen oft als Folge der Identifikation mit dem Lehrer, als Folge des Bedürfnisses nach Zustimmung und Geltung.

Der Erreichbarkeitsgrad der Aufgabe, ihr Anreiz und Neuigkeitsgehalt machen die situationsabhängigen Variablen der Lernmotivierung aus. Der Erreichbarkeitsgrad der Aufgabe, ihr Schwierigkeitsgrad also, hängt vom kognitiven Entwicklungsstand, mit anderen Worten von früheren Lernprozessen, von Wissen und Können, vom sachstrukturellen Entwicklungsstand ab. Vom Kind aus gesehen kann der Erreichbarkeitsgrad als subjektive Erfolgs- bzw. Misserfolgswahrscheinlichkeit verstanden werden. Der Anreiz der Aufgabe hängt unmittelbar mit der Erfolgs- bzw. Misserfolgswahrscheinlichkeit zusammen. Es scheint, als wäre der Aufgabenanreiz dann am grössten, wenn sich Erfolgs- und Misserfolgswahrscheinlichkeit etwa die Waage halten. Wenn man dem zustimmt, müsste der Lehrer darauf achten, den Schülern Auf-

gaben mit mittlerem Schwierigkeitsgrad zu stellen. Sachstruktureller Entwicklungsstand und Aufgabenschwierigkeit müssten aufeinander abgestimmt sein, man spricht in diesem Zusammenhang von der 'optimalen Passung'. Erreichbarkeitsgrad und Anreiz der Aufgabe aktivieren gewissermassen die Leistungsmotivation.

Die Beziehung zwischen Erfolgs- bzw. Misserfolgserlebnissen einerseits und der Motivierung andererseits ist offenbar komplexer als oft angenommen wird. Nach Weiner (1975) ist ein mittlerer Schwierigkeitsgrad nicht für alle Schüler günstig. Um die Folgen des Schwierigkeitsgrades besser erklären zu können, muss zwischen mehr erfolgsmotivierten und mehr misserfolgsmotivierten Kindern unterschieden werden. Erfolg bei einer als leicht erlebten Aufgabe führt bei Misserfolgsmotivierten zu einer Steigerung der Motivierung. Bei den Erfolgsorientierten oder -motivierten kommt es dann zu einer entsprechenden Steigerung, wenn bei einer als leicht erlebten Aufgabe Misserfolg erlitten wird. Zu einer Abschwächung der Motivierung kommt es bei den Misserfolgsorientierten dann, wenn sie bei einer als leicht erlebten Aufgabe Misserfolg erleiden. Bei den Erfolgsorientierten ist es umgekehrt: Erfolg bei einer als leicht erlebten Aufgabe schwächt die Motivierung ab. "Interessanterweise sind danach also die für Erfolgsmotivierte am meisten förderlichen Bedingungen gleichzeitig die für Misserfolgsmotivierte am meisten beeinträchtigenden und umgekehrt. ... Erfolgsmotivierte werden durch Misserfolg an sich motiviert, nicht jedoch durch Erfolg. Auf der anderen Seite werden Misserfolgsmotivierte durch Erfolg an sich motiviert, während Misserfolg deren Leistungsverhalten beeinträchtigt" (Weiner, 1975, S. 81 ff.). Die Wirkung von Erfolg und Misserfolg bei schweren Aufgaben sind nach Weiner weniger eindeutig. Die ausführliche Begründung findet sich in Weiner (1975).

Weiner hat in seinen Untersuchungen auf einen weiteren wichtigen Aspekt der Lern- und Leistungsmotivation hingewiesen: auf die sogenannte Kausalattribution. Darunter werden kognitive Prozesse zur subjektiven Begründung des eigenen Erfolgs bzw. Misserfolgs verstanden. Auch in der Kausalattribution gibt es wichtige Unterschiede zwischen Erfolgs- und Misserfolgsmotivierten. Erfolgsmotivierte führen Erfolg hoher Begabung und Anstrengung zu. Misserfolg erklären sie hingegen nicht mit mangelnder Begabung, sondern mit ungenügender Anstrengung. Erfolgsmotivierte nehmen demnach einen Zusammenhang zwischen ihrer Anstrengungsbereitschaft und der Qualität der erreichten Leistung an. Misserfolgsmotivierte führen Erfolg eher auf Zufallsfaktoren zurück, Misserfolg hingegen auf mangelnde Begabung. "Wenn also jemand Erfolg auf seine hohe Begabung zurückführt, dann wird er stolz und zufrieden mit sich selbst sein und erwarten, dass er diese Aufgabe wieder schaffen wird. Wenn jemand Misserfolg mit mangelnder eigener Begabung begründet, dann wird er ein Gefühl der Beschämung und der Unzufriedenheit mit sich selbst haben und erwarten, dass er diese Aufgabe auch beim nächsten Mal nicht schaffen kann" (Weiner, 1975, S. 99). Von daher ist es ersichtlich, wie dauernde Misserfolgserlebnisse - etwa als Folge schulischer Überforderung - schliesslich zu einem überdauernden Persönlichkeitsmerkmal werden kann, das letztlich das Selbstwertgefühl schwächt und zu Minderwertigkeitsgefühlen führt, die oftmals durch sozial unerwünschte Verhaltensformen überspielt werden.

Zurück zum Ansatz von Heckhausen. Wie aus dem formelartigen Ausdruck auf Seite 166 hervorgeht, sind die Variablen 'Leistungsmotivation', 'Erreichbarkeitsgrad' und 'Anreiz der Aufgabe' multiplikativ miteinander verknüpft. Ob diese Annahme gerechtfertigt ist, kann hier nicht untersucht werden. Der Motivationswert des gesamten Klammerausdrucks ist Null, wenn auch nur einer der drei Faktoren Null ist. In einem solchen Fall wäre der Neuigkeitsgehalt der Aufgabe die einzige situative Variable, die noch etwas zur Motivierung beiträgt. Während ein niedriger Neuigkeitsgehalt (Aufgabe ist bekannt, daher ev. langweilig) und ein hoher Neuigkeitsgehalt (Aufgabe ist in den meisten Aspekten neu, kann zu wenig oder überhaupt nicht mit der bereits vorhandenen Erfahrung verknüpft werden) wenig motivieren, ist ein mittlerer Neuigkeitsgehalt in motivierender Hinsicht am günstigsten. Wenn nun aber auch diese Variable den Wert Null annimmt, dann verbleiben neben dem sachbereichsbezogenen Anreiz nur noch die bereits angeführten Mo-

tivationen aus den sozialen Bezügen. Die Persönlichkeit des Lehrers wird in einem solchen Fall zur entscheidenden Variable. Gegenseitige Sympathie bzw. Antipathie werden wichtig. Empfindet das Kind für den Lehrer Sympathie, dann ist es wohl bereit, sich mit ihm zu identifizieren und damit seine Werte und Einstellungen zu übernehmen, bereit, sich so zu verhalten, dass es seine Zustimmung erhält usw. Empfindet das Kind aber Antipathie gegen den Lehrer, dann ist auch die Motivierung aus den sozialen Bezügen entsprechend niedrig. Die Lernmotivierung ist dann gesamthaft sehr klein. Solche Kinder lernen dann meistens sehr unwillig und sind nur unter Androhung von negativen Sanktionen soweit zu bringen, wenigstens ein kleines Mass an Lernbereitschaft zu zeigen. Es liegt auf der Hand, dass ein solcher Zustand nicht nur für das schulische Lernen, sondern für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des Kindes sehr ungünstig ist. Aber selbst wenn die Motivationen aus den sozialen Bezügen ausreichend vorhanden sind, handelt es sich keineswegs um einen zum vorneherein günstigen Zustand. Das Bedenkliche besteht in einem solchen Falle darin, "dass die Lernmotivierung ausschliesslich auf sachfremden (extrinsischen) Motivationen beruht. Sie machen die Lernmotivierung in einem extremen Masse von nicht unmittelbar sachbezogenen Bekräftigungstechniken des Lehrers - und damit nicht zuletzt von höchst individuellen Persönlichkeitseigenarten des einzelnen Lehrers - abhängig" (Heckhausen, 1971, S. 196 f.).

Aus diesen Erläuterungen ist hervorgegangen, welche grosse Bedeutung eine günstige Lernmotivierung hat. Dabei ist die Lernmotivierung nie nur von Persönlichkeitsmerkmalen des Kindes abhängig, sondern in einem entscheidenden Ausmasse auch von den Eltern (vor allem für die Entwicklung der Lernmotivierung in den ersten Lebensjahren), vom Kindergarten und von der Schule.

Eine weitere wichtige Variable des Schulerfolgs ist die Affektivität des Kindes. Die Einstellung des Kindes dem ganzen schulischen Bereich gegenüber hängt wohl entscheidend davon ab, ob es sich in der Schule wohl fühlt. Allgemein kann formuliert werden, dass sich ein Kind in der Schule dann wohl fühlt, wenn es sich verstanden und akzeptiert fühlt, wenn es seine elementaren menschlichen Bedürfnisse nach Lob, Anerkennung, Geltung, Zugehörigkeit und Selbstverwirklichung berücksichtigt und erfüllt sieht. Leistungsdruck, Konkurrenzsituationen, Unterdrückung der Spontaneität und Eigeninitiative, Misserfolgserlebnisse und unnötige Frustrationen führen beim Kind bald zu einer ambivalenten oder sogar ablehnenden Einstellung der Schule gegenüber. Auf die Dauer kann das Kind selbst bei ausgefeilter Unterrichtstechnik nicht optimal lernen. M.E. kann die Hypothese aufgestellt werden, dass sich ein Kind desto wohler in der Schule fühlt, je mehr es seine Individualität - d.h. konkreter: seine Wünsche und Bedürfnisse, seine Spontaneität und Aktivität, seine Interessen etc. - in die Schule einbringen kann. Von daher gesehen müsste die Schule kindzentrierter und damit wohl auch humaner werden. Dennoch ist es m.E. nicht so, dass das Kind auf eine vollständige und vorbehaltlose Akzeptierung aller seiner Wünsche und Bedürfnisse hoffen darf. Es wäre dem Lehrer auch gar nicht möglich, die je divergierenden Voraussetzungen der einzelnen Kindern unter 'einen Hut zu bringen'. Das Kind muss also auch in affektiver Hinsicht einen aktiven Beitrag leisten. Etwas sehr Entscheidendes ist ein ausreichendes Ausmass an emotionaler Stabilität. Das Kind sollte in seinen emotionalen Reaktionen einigermaßen stabil und konsistent sein. Dazu gehört auch ein ausreichendes Mass an Frustrationstoleranz. Kinder, die sich nach Frustrationen zurückziehen, passiv werden, den Mut verlieren werden ebenso Schwierigkeiten haben wie Kinder, die aggressiv oder kompensierend reagieren. In beiden Fällen geht vom affektiv-emotionalen Konflikt ein ungünstiger Einfluss auf die Lernmotivierung, das Arbeitsverhalten und selbst auf die kognitiven Prozesse aus. Es ist bereits erwähnt worden, dass das Kind zahlreiche Leistungen in affektiver Hinsicht zu erbringen hat, wenn es in die Schule eintritt (vgl. dazu Kapitel 3.2: Zur Sozialisation in Kindergarten und Schule, S. 93 ff.). Am wichtigsten ist wohl die Bereitschaft des Kindes, auf unmittelbare Bedürfnisbefriedigung zugunsten übergeordneter Zielsetzungen zu verzichten. Aber auch hier sollten die Anforderungen an das Kind von seiten der Schule und die Möglichkeiten des Kindes aufeinander abgestimmt sein. Ein Kind kann nicht nur kognitiv, son-

dern auch emotional-affektiv überfordert sein. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die affektive Ansprechbarkeit. Das Kind sollte sich seiner Umwelt nicht nur rational-kognitiv, sondern auch affektiv zuwenden. Eine einseitig rationale Einstellung führt oft auch zu Schwierigkeiten im sozialen Bereich, besonders dann, wenn sich das Kind nicht in andere Kinder einfühlen kann. Andererseits wirkt sich eine übermässige, diffuse affektive Ansprechbarkeit insofern ungünstig aus, als übermässige affektive Reaktionen die kognitive und motivationale Struktur gewissermassen überschwemmen und damit beeinträchtigen können.

Aus tiefenpsychologischer Sicht schliesslich sind ebenfalls verschiedene Bedingungsvariablen des Schulerfolgs zu erwähnen. Je mehr eigene Triebwünsche das Kind nicht verarbeiten oder sublimieren kann, sondern verdrängen muss, desto mehr psychische Energie muss für Abwehrmechanismen etc. aufgewendet werden. Diese Energie fehlt dann dem Ich, sodass die Ich-Funktionen beeinträchtigt werden. Es ist dann nicht mehr imstande, die Anforderungen des Es, der Umwelt und des Ueber-Ichs in angemessener Weise miteinander zu vereinbaren. Die verschiedenen neurotischen Verhaltensweisen (Minderwertigkeitsgefühle, Unsicherheit, übertriebene Anspruchshaltung, Zwänge und Ängste etc.) führen sehr oft zu einem nachhaltigen schulischen Misserfolg. Die ganze affektive und emotionale Struktur und die sich daraus ergebenden Verhaltenstendenzen wird entscheidend in der primären Sozialisation im Elternhaus geprägt. Auf diese Aspekte ist bereits ausführlich eingegangen worden (vgl. dazu Kapitel 2.5.2: Der psychoanalytische Ansatz zur Erklärung des Sozialisationsprozesses, S. 47 ff.).

In einem engen Zusammenhang mit der Lernmotivation und der Affektivität steht die Selbststeuerung. Auf den Willen als zentrale Steuerungsinstanz und auf die Sprache als Steuerungsinstrument ist bereits eingegangen worden (vgl. dazu Kapitel 2.4: Aspekte der Selbststeuerung, S. 44 f.). Der ganze Problemkreis gehört von der Schule her zum sogenannten Arbeitsverhalten. Schenk-Danzinger (1972, b) zählt die Arbeitshaltungen zu den sogenannten Stützfunktionen der Intelligenz (zusammen mit der Wahrnehmung und dem Gedächtnis und mit den Motivationen). Die Schulleistung ist so betrachtet nicht nur eine Funktion der Intelligenz, sondern auch der Motivation und des Arbeitsverhaltens. Ungünstige intellektuelle Voraussetzungen können durch eine günstige Lernmotivation und ein günstiges Arbeitsverhalten entsprechend ausgeglichen werden, sodass das Kind die schulischen Anforderungen dennoch zu erfüllen vermag. Umgekehrt ist eine durchschnittliche oder überdurchschnittliche Intelligenz noch lange kein Garant für gute Schulleistungen. Arbeitsverhalten und Lernmotivation stellen die sogenannten personalen Stützfunktionen dar. Schenk-Danzinger betont, dass die Aktualisierung dieser Stützfunktionen von einer entsprechenden neurophysiologischen Entwicklung abhängig ist. "Die Ausformung der bewussten Verhaltenssteuerung ist jedoch nicht nur reife-, sondern auch in hohem Masse milieuabhängig. Sie scheint auf der Basis eines neurophysiologischen Reifungsschrittes als Möglichkeit, als Disposition, gegeben, ebenso wie die Sprache oder die Intelligenz" (Schenk-Danzinger, 1972, b, S. 110).

Die wichtigsten Aspekte des Arbeitsverhaltens sind die Konzentration, die Ausdauer und Belastbarkeit. Vor allem Konzentration und Ausdauer sind eine Funktion der Motivation. Ein motivierender, interessanter, kindbezogener Unterricht in angemessenen sozialen Formen wirkt sich auf die Konzentration und Ausdauer günstig aus. Konzentrationsschwierigkeiten sind - mit Ausnahme jener Kinder, bei denen eine cerebrale Dysfunktion vorliegt - meistens eine Folge eines langweiligen, wenig kindzentrierten Unterrichts oder aber die Folge einer affektiven Mangelsituation. Die Belastbarkeit kann verstanden werden als das Ausmass, in dem ein Kind auf einem ihm angemessenen Konzentrationsniveau über längere Zeit arbeiten kann. Arbeitsstörungen entstehen oft auch dann, wenn ein Kind dem Lerntempo der Klasse nicht zu folgen vermag. Hier sollte berücksichtigt werden, dass das Arbeitstempo dem Kinde angepasst werden sollte. Es hängt einerseits vom psychischen Grundtempo an sich ab, dann aber auch von der Geschwindigkeit der Informationsaufnehmenden und -verarbeitenden Funktionen, der kognitiven Funktionen also. Nicht nur ein langsames Arbeitstempo kann zu Lernstörungen führen, auch ein

überstürztes, d.h. den kognitiven Funktionen unangemessenes Arbeitstempo ist ungünstig, weil meistens die Arbeitsqualität zurückgeht, abgesehen davon, dass es nicht über längere Zeit durchgehalten werden kann. Ein weiterer wichtiger Aspekt des Arbeitsverhaltens ist die Selbständigkeit. Kinder, die Aufgaben von ihren intellektuellen Voraussetzungen her zwar zu lösen imstande wären, es aber nicht gewohnt sind, selbständig, d.h. ohne dauernde äussere Anleitung und Ermunterung, zu arbeiten, werden kaum die ihnen an sich möglichen Schulleistungen erbringen. Ein Aspekt der Selbständigkeit und der Ausdauer zeigt sich in der Reaktion des Kindes bei Schwierigkeiten. Kinder, die sich bei Schwierigkeiten vorschnell um Hilfe von seiten der Lehrkraft oder anderer Kinder bemühen, die sich voreilig und willkürlich für eine Lösung entscheiden oder die schnell resignieren und aufgeben, werden ebenfalls Lernschwierigkeiten haben. Schliesslich gibt es Kinder, die unter Zeit- und Leistungsdruck nicht auf ihre gewohnte Leistung kommen. Vor allem misserfolgsorientierte Kinder versagen unter Zeitdruck, während erfolgsorientierte Kinder unter Zeitdruck eher besser arbeiten. Ein letzter wichtiger Aspekt des Arbeitsverhaltens betrifft die Reflexivität bzw. die Impulsivität des Vorgehens. So wird zwischen dem reflexiven und impulsiven kognitiven Stil unterschieden. Je stärker die Impulsivität ausgeprägt ist, desto weniger vermag das Kind die Lernanforderungen angemessen zu bewältigen. Näheres zu diesen beiden kognitiven Stilen ist im Kapitel 2.5.5.5: Kognitive und motivationale Sozialisation (S. 83 ff.) aufgeführt.

Die grosse Bedeutung eines angemessenen Arbeitsverhaltens für den Schulerfolg konnte in empirischen Untersuchungen bestätigt werden. Nach Kemmler (1975) ist ein ungünstiges Arbeitsverhalten neben mangelnder Intelligenz und neben einem wenig anregenden und leistungsfördernden Milieu eine Hauptursache für Schulversagen.

4.2.4 Variablen des sozialen Verhaltens und Schulerfolg

Lernen in der Schule ist immer ein Lernen mit anderen Kindern, soziales Lernen, obwohl es bei vielen Unterrichtsformen wenig zu Kooperation und Interaktion kommt, sondern nur zu einem mehr oder weniger losen Aggregat einzeln lernender und konkurrierender Schüler. Das Kind muss sich an das Lernen in einer Klasse anpassen können. Ein wichtiger Aspekt ist dabei, dass es sich auch dann angesprochen fühlt, wenn sich der Lehrer an die ganze Klasse und nicht ausdrücklich an es wendet. Ohne diesen Bezug von Anweisungen, die an die ganze Klasse gegeben werden, auf die eigene Person kann das Kind in der Klasse nicht lernen. Ein weiterer Aspekt ist die Ein- und Unterordnung unter fremdgesetzte Normen. Ein Kind, das sich den schulischen Normen nicht verpflichtet fühlt, wird sein Verhalten kaum so einrichten können, dass es selbst lernen kann ohne die anderen Kinder zu behindern und zu stören. Konkret heisst das etwa: das Kind muss sein Verhalten, seine Antworten und Reaktionen auf den Lehrer und die anderen Kinder abstimmen, es darf seine Bedürfnisse (etwa zu sprechen, zu hantieren etc.) nicht immer spontan ausleben. Es ist klar, dass ein solches soziales Verhalten auch entsprechende kognitive Leistungen voraussetzt. Die Kognition dient dem Kinde nicht nur dazu, den Lernstoff zu bewältigen, sondern auch dazu, seine sozialen Verhaltensformen zu steuern.

Nicht nur der geordnete Unterrichtsablauf setzt beim Kind bestimmte soziale Verhaltensmuster voraus, sondern auch das Zusammenleben in der Klasse, in der Gruppe. Ueber die eigentlichen Unterrichtsprozesse hinaus sollte sich das Kind in eine Gruppe einordnen können, sollte es sich aber auch angemessen durchsetzen können, d.h. auf soziale unerwünschte Formen des Sich-Durchsetzens (Aggressionen vor allem) verzichten können. Das Zusammenleben in der Gruppe setzt beim Kind ein bestimmtes Mass an Kontaktbereitschaft voraus. Letztlich sollte es dem Kinde möglich sein, seine sozialen Grundbedürfnisse (Wunsch nach Anerkennung und Geltung, nach Zugehörigkeit, nach Wertschätzung etc.) in einem Rahmen zu befriedi-

gen, der den anderen Kindern die gleichen Möglichkeiten gibt. Die mit dem sozialen Verhalten zusammenhängenden Aspekte sind in den folgenden Kapiteln näher erläutert worden: 2.5.3.4 Interaktion und Identität (S. 66 ff.), 2.5.4 Sozialisation als soziales Lernen (S. 68 ff.) und 3.5 Die Schulklasse als Gruppe (S. 116 ff.). Je mehr sich ein Kind sozial angepasst verhält und je mehr es gleichzeitig seine eigene Person in die Interaktion einbringen kann, desto weniger sind Lernstörungen als Folge von sozialen Konflikten und unbefriedigten sozialen Bedürfnissen zu erwarten.

Die Auswirkungen des sozialen Verhaltens sind in verschiedenen empirischen Untersuchungen erforscht worden. Kemmler (1975) liess Kinder und ihre Lehrer Fragebogen ausfüllen, wobei die Kinder nach ihrer Schulanpassung, nach ihrer Beziehung zum Lehrer, nach ihrem Kontakt zu anderen Kindern und nach ihrer Extraversion befragt wurden (wobei die hier erwähnten Dimensionen in Form konkreter Fragen operationalisiert wurden), während die Lehrer die Kinder u.a. nach deren Kontakt, nach deren Anpassung und nach deren Neurotizismus zu beurteilen hatten. Knaben sind durchschnittlich weniger sozial angepasst als Mädchen, die zwar gut angepasst sind, aber auch mehr als Knaben Züge von Angst und Neurotizismus zeigen. Zwischen Schulversagen und mangelnder sozialer Anpassung besteht vor allem bei Knaben ein signifikanter Zusammenhang. Es ist allerdings nicht immer möglich, die affektiv-motivationalen Variablen und die Variablen des sozialen Verhaltens auseinanderzuhalten. Beide durchdringen sich gegenseitig und führen bei ungünstigen Konstellationen zu Schulversagen, das dann seinerseits die ungünstigen Verhaltensformen, Affekte und Motivationen verstärkt. "Man darf vielleicht vermuten, dass einige der auffälligen Verhaltensweisen, wie die geringere Konzentration, eine gewisse Aengstlichkeit, vegetative Labilität und Steuerungsschwäche das Schulversagen mitverursacht haben. Doch andererseits wird deutlich, wie stark das Schulversagen die Kinderpersönlichkeit negativ beeinflusst und die betroffenen Schüler in einen *circulus vitiosus* hineinführt" (Kemmler, 1975, S. 69). Auch Krapp (1973) konnte in seiner Untersuchung einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Fähigkeit und Bereitschaft zu sozialen Kontakten und dem Grad der Anpassungswilligkeit einerseits und den Schulleistungen andererseits feststellen. Dieser Zusammenhang bleibt erhalten, wenn die kognitiven Voraussetzungen und die Bedingungen des Elternhauses konstant gehalten werden.

An ungünstigen sozialen Verhaltensformen wären etwa zu nennen: aggressives Sich-durchsetzen, Rücksichtslosigkeit und mangelndes Einfühlungsvermögen, übermässiges Geltungsstreben, mangelnde Kooperations- und Kontaktbereitschaft, auffälliges Verhalten mit dem Ziel, die Aufmerksamkeit des Lehrers oder der anderen Kinder auf sich zu ziehen ('Clown spielen', meistens kompensierendes Verhalten miss-erfolgsorientierter Kinder), aber auch mangelndes Durchsetzungsvermögen, bedingungsloses Sicheinordnen, mangelnde oder übermässige soziale Distanz usw. Nicht nur Fehlanpassung im Sinne einer Untererfüllung der relevanten sozialen Normen, sondern auch Ueberanpassung im Sinne einer Uebererfüllung der Normen kann sich ungünstig auswirken. Gerade den Kindern mit überangepasstem Verhalten wird oft zu wenig Beachtung geschenkt. Da sie mit ihrer Ueberanpassung den Erwartungen der Erzieher mehr als gerecht werden, werden sie oft zusätzlich gelobt, sodass sich das überangepasste Verhalten verstärkt. Auf die Dauer ist aber Ueberanpassung mit einer Hintansetzung der eigenen Bedürfnisse und Wünsche verbunden. Wenn sich die so unterdrückten und verdrängten Bedürfnisse kompensierend bemerkbar machen - etwa in Form von Tics, Zwangshandlungen, Aengsten usw. -, kann es zu gravierenden Lernstörungen kommen. Dabei sind vor allem die Stützfunktionen der Intelligenz (Konzentration, Motivation u.a.), aber auch die eigentlichen kognitiven Funktionen betroffen. Wenn es zu Schulversagen kommt, zeigt sich oft das Bild einer Pseudodebilität.

Wie bereits oben erwähnt, lassen sich affektive, motivationale und soziale Faktoren oftmals nicht trennen. Das ist auch etwa der Fall, wenn das Kind sich in der Schule nicht wohl fühlt, weil es sich seelisch noch zu wenig von seiner Familie, vor allem von seiner Mutter, gelöst hat. In diesem Zusammenhang soll kurz auf das Problem der Schulangst eingegangen werden. Schulangst muss von Schulphobie

unterschieden werden. Schulangst ist Realangst, das Kind fühlt sich in der Schule überfordert, nicht verstanden, von anderen Kindern ausgelacht, vom Lehrer ungerecht behandelt usw. Die Schule nimmt bedrohliche oder zumindest unangenehme Züge an. Schulangst kann zur Schulverweigerung führen, wenn das Kind der angstauslösenden Situation durch Rückzug bzw. Flucht aus der Situation ausweicht. Schulphobie dagegen ist eine neurotische Verhaltensstörung. Sie entsteht als Folge der Verdrängung der Angst, von der Mutter verlassen zu werden; diese Angst verschiebt sich auf das Objekt Schule. Die verursachenden Faktoren der Schulphobie sind entweder gestörte Mutter-Kind-Beziehungen oder aber begründete Ängste vor dem Verlassenwerden (vgl. dazu Nissen, 1974).

4.3 Familiäre Bedingungsvariablen des Schulerfolgs

Wie bereits in den früheren Kapiteln, insbesondere im Kapitel 2.5.5 Sozialisation in der Familie (S. 76 ff.) erläutert wurde, hat die Familie einen sehr grossen Einfluss auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Das betrifft die Entwicklung der Sprache und Intelligenz (unterschiedliches Ausmass an lernanregender familiärer Stimulation), der Affekte, Motivationen und Einstellungen und des Sozialverhaltens. Je nach sozialer Herkunft, nach Erziehungsverhalten der Eltern, nach deren Einstellung zum Kind, zu Leistung und Pflicht, zu Kreativität und Selbständigkeit usw. bringen die Kinder ganz unterschiedliche Voraussetzungen mit, die Anforderungen der Schule zu bewältigen. Die Bedeutung der Familie für die gesamte Entwicklung des Kindes, insbesondere auch für die intellektuelle und motivationale Entwicklung zeigt sich auch aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie. Es ist bereits erwähnt worden, dass für die intellektuelle Entwicklung das Entwicklungstempo zwischen drei und acht Jahren am stärksten beschleunigt ist, wenn man der Hypothese Blooms folgt. So ist es einsichtig, dass ein unterschiedliches Ausmass an Förderung und Anregung zu grossen interindividuellen Unterschieden bezüglich des kognitiv-sachstrukturellen Entwicklungsstandes, der Lern- und Leistungsmotivation und des sozialen Verhaltens führt. Die grosse Bedeutung der ersten acht Lebensjahre für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes darf allerdings nicht dahingehend missverstanden werden, als wäre mit acht Jahren 'das Rennen bereits gelaufen'. Um in späteren Lebensjahren den künftigen Entwicklungsstand noch nachhaltig zu beeinflussen, bedarf es aber sehr grosser Anstrengungen. Kinder mit günstigen 'Startvoraussetzungen' behalten permanent einen Startvorsprung und bewältigen daher die altersspezifisch gestaffelten Anforderungen stets leichter als Kinder mit weniger günstigen Startvoraussetzungen. "Für diese hat der Entwicklungsrückstand beim Durchlaufen der Schule mit ihren standardisierten Lehrplänen einen kumulativ ungünstigen Effekt" (Heckhausen, 1971, S. 202). Es ist eine ernüchternde Erkenntnis, dass die Schule nur sehr selten Entwicklungsdefizite von Kindern aus ungünstigen Verhältnissen auszugleichen vermag.

Die mehr theoretischen Aspekte der kognitiven und motivationalen Sozialisation in der Familie sind bereits ausführlich dargelegt worden (vgl. S. 76 ff.). Im folgenden sollen einige empirische Untersuchungen referiert werden. Zuerst sei auf äussere Unterscheidungsmerkmale der Familie (Status, Schichtzugehörigkeit), dann auf die innerfamiliäre Struktur eingegangen. Löschenkohl (1975) verglich zahlreiche Untersuchungen miteinander, in denen der Sozialstatus der Eltern mit der Schulleistung korreliert wurde. Die gefundenen Korrelationen bewegen sich zwischen 0.35 und 0.46. Die mittlere Korrelation liegt etwa bei 0.40 und übersteigt somit deutlich die Korrelationen zwischen körperlicher Reifung und Schulerfolg (vgl. dazu auch Rüdiger / Kormann / Peez, 1976). Krapp (1973) bestimmte

aus verschiedenen Variablen (u.a. Beruf und Schulbildung von Vater und Mutter) einen summativen Index zur Einschätzung des Sozialstatus und korrelierte ihn mit dem Schulerfolg. Je höher der Sozialstatus der Eltern war, desto höher waren die Schulleistungen, wobei der Zusammenhang zwischen Sozialstatus und den sprachlichen Fächern mit $r = 0.40$ etwas höher war als jener zwischen Sozialstatus und dem Rechnen ($r = 0.34$). Selbst wenn Intelligenz, Schulreife, Familiengrösse und Anpassung kontrolliert werden, ergibt sich immer noch ein signifikanter Zusammenhang zwischen Sozialstatus und Schulerfolg. Dennoch ist Krapp der Meinung, dass der Sozialstatus in seinen Auswirkungen auf die Schulleistungen nicht von lernwirksamen Persönlichkeitsfaktoren wie Intelligenz, soziale Anpassung etc. getrennt werden kann. Zudem wirkt sich der Sozialstatus nicht nur vor, sondern auch während der Schulzeit fördernd oder hemmend aus. "Das Sozialniveau der Eltern wirkt doppelt auf den Schulerfolg des Kindes: günstige Voraussetzungen des häuslichen Milieus fördern die emotionale, motivationale und kognitive Entwicklung und verschaffen dem Kind optimale Startbedingungen zu Beginn der Schulzeit. In unserem Modell zeigt sich das an der positiven Ausprägung persönlichkeitspezifischer Lernvoraussetzungen, vor allem im kognitiven Bereich. Während der Schulzeit wirken die Faktoren des Elternhauses weiter und fördern oder hemmen die Leistungsfähigkeit der Kinder, die ohnehin aufgrund ihrer bisherigen Persönlichkeitsentwicklung bevorzugt oder benachteiligt sind" (Krapp, 1973, S. 112 f.).

Die Einflüsse des Elternhauses auf das Insgesamt der schulischen Lernvoraussetzungen vollziehen sich über verschiedene Bereiche:

1. Das kognitive und sprachliche Niveau der Eltern wirkt sich auf das Kind aus. Das Ausmass, in dem Eltern ihren Kindern bei der kognitiven Durchgliederung und Verarbeitung der Umwelt helfen und das Ausmass, in dem die Sprache dabei als zentrales Instrument kognitiver Umweltbewältigung herangezogen wird sowie das Ausmass an differenzierter Sprachbeherrschung variiert schichtenspezifisch. Auf diese Aspekte ist in den Kapiteln 2.2.3.4 Soziokulturelle und situative Einflüsse auf das Denken und Sprechen, S. 33 ff. und 2.5.5.5 Kognitive und motivationale Sozialisation, S. 83 ff. ausführlicher eingegangen worden.

2. Wichtige Einflüsse der Familie vollziehen sich im Bereich der Motivation, vor allem der Leistungsmotivation. Unterschiedliches erzieherisches Verhalten der Eltern wirkt sich unterschiedlich auf die Entwicklung der kindlichen Leistungsmotivation aus. Auch hier variieren die die Leistungsmotivation fördernden und hemmenden Einflüsse schichtenspezifisch. Diese Aspekte sind in den Kapiteln 2.3.2.2 Elterliches Erziehungsverhalten, Sozialschicht und Leistungsmotivation, S. 41 ff. und 2.5.5.5 Kognitive und motivationale Sozialisation, S. 83 ff. ausführlicher erläutert worden.

3. Entscheidende Einflüsse der Eltern auf ihre Kinder vollziehen sich auch im Bereich der Wertorientierungen. Die Wert- und Normenkonzepte der Mittelschicht decken sich weitgehend mit den institutionalisierten Werten und Normen der Schule ('Mittelschicht-Orientiertheit der Schule'), obwohl es auch in der Mittelschicht Normen und Werte gibt - etwa im Bereich des kreativen und selbständigen Verhaltens - die sich nur wenig mit den schulischen Normen decken. Unterschichtkinder werden in der Schule mehr als Mittelschichtkinder mit neuen, ihnen fremden Normen und Werten konfrontiert, deren Uebernahme sie unter Umständen in Konflikt mit ihren familialen Werten und Normen bringt und sie so entweder der Schule oder ihrer Familie entfremden kann. Wenn auch die Mittelschichtnormen im grossen und ganzen den schulischen Normen mehr entgegenkommen als die Unterschichtnormen, so darf dennoch nicht vergessen werden, dass es für das Kind belastende Normenkonflikte nicht nur in der Unterschicht, sondern auch in der Mittelschicht gibt. Normen und Werte variieren nicht nur zwischen den Sozialschichten, sondern auch in beträchtlichem Ausmasse innerhalb der Schichten. Deshalb ist der Schluss 'Mittelschicht - günstig für die Schule' und 'Unterschicht - ungünstig für die Schule' im konkreten Einzelfall oft falsch. Auf diese Aspekte der Normen und Werte ist ausführlich in den Kapiteln 2.5.5.2 Wertorientierungen und Erziehungsstile, S. 78 ff. und 2.5.5.5 Kognitive und motivationale Sozialisation, S. 83 ff. eingegangen worden. Es ist dabei zu bedenken, dass sich die Einflüsse der Normen und Werte nicht nur direkt, sondern auch über die Kognition und Motivation vollziehen.

Neben dem Sozialstatus untersuchte Krapp auch die Familiengrösse in ihrem (möglichen) Einfluss auf den Schulerfolg. Er operationalisierte dabei 'Familiengrösse' mit der 'Geschwisterzahl'. Zwischen dem Schulleistungsverhalten und der Familiengrösse fand er eine negative Korrelation von $r = -0.21$. Die Schulleistungen sind also im allgemeinen umso niedriger, je grösser die Zahl der Kinder in der Familie ist. Ein kritischer Wert liegt dabei bei 3 Kindern. Der Zusammenhang zwischen der Familiengrösse und den kognitiven Lernvoraussetzungen zum Zeitpunkt der Einschulung ist demgegenüber kleiner ($r = -0.08$). Das deutet nach Krapp darauf hin, dass die Familiengrösse und die damit zusammenhängenden familiären Bedingungen schulspezifisches Leistungsverhalten stärker beeinflussen als die kognitive Entwicklung in der Vorschulzeit. Für den gefundenen Zusammenhang führt Krapp folgenden Begründungszusammenhang an: Je mehr Kinder eine Mutter zu betreuen hat, desto weniger kann sie sich mit dem einzelnen Kind befassen. Unzureichender Eltern-Kind-Kontakt macht sich dabei vor allem in der sprachlichen Entwicklung ungünstig bemerkbar. Schwieriger ist es, den Einfluss der Familiengrösse auf das elterliche Erziehungsverhalten abzuschätzen. Es ist denkbar, dass Eltern mit vielen Kindern die Sozialbeziehungen (Interaktion, Kommunikation) in der Familie stärker reglementieren, dass sie häufiger zu direktiven Massnahmen greifen müssen, dass sie weniger oft partnerschaftliche Beziehungen zu ihren Kindern aufnehmen und ihre Individualität weniger berücksichtigen können. Andererseits sind auch günstige Einflüsse möglich, so z.B. auf die Selbständigkeit der Kinder. Der Anteil des Elternhauses am individuellen schulischen Lernerfolg lässt sich nach Krapp kaum exakt bestimmen. Dennoch nimmt er an, "dass sich die Lernleistungen des Schülers wesentlich verbessern, wenn die Eltern zu Hause Hilfestellungen geben, Unverstandenes erklären, Lernerfolge registrieren und kontrollieren und den Lernprozess in der Schule durch gezielte Übungen unterstützen" (Krapp, 1973, S. 120).

Für zwei weitere Merkmale des Elternhauses, nämlich für das Alter der Eltern und für die Stellung des Kindes in der Geschwisterreihe, fand Krapp (1973) keine systematische Zusammenhänge mit dem Schulleistungsverhalten. Die äussere Vollständigkeit der Familie (nicht gegeben bei Halb- und Vollwaisen, bei Scheidungskindern etc.) steht nach verschiedenen Untersuchungen in einem niedrigen bis mittleren Zusammenhang ($r = 0.09$ bis $r = 0.40$) mit dem ersten Schulerfolg. Noch wichtiger als die äussere Vollständigkeit ist die innere Vollständigkeit, die innere Beschaffenheit und Kohäsion der Familie. Mangelnde innere Vollständigkeit oder Kohäsion wurde in den verschiedenen Untersuchungen dann angenommen, wenn das Familienleben wenig gedeihlich war oder wenn sich Merkmale wie 'brüchige Ehe', 'Vernachlässigung des Kindes', 'Prügeleien', 'Suizidversuche' etc. fanden. Die so bestimmte innere Vollständigkeit steht in einem mittleren bis mässig hohen Zusammenhang mit dem Schulerfolg ($r = 0.22$ bis $r = 0.62$), die Korrelationen sind damit deutlich höher als jene zwischen äusserer Vollständigkeit und Schulerfolg (Löschenkohl, 1975).

Das Ausmass an elterlicher Zuwendung zum Kind hat nach verschiedenen Untersuchungen ebenfalls einen Einfluss auf den Schulerfolg. Das unterschiedliche Ausmass an elterlicher Zuwendung wurde dabei durch verschiedene Merkmale zu erfassen versucht: 1. durch die Berufstätigkeit der Mutter, 2. durch den vorherrschenden Erziehungseinfluss bestimmter Personen, 3. durch den Wechsel der Bezugspersonen und 4. durch die Erfassung negativer Formen der Zuwendung. Zwischen dem vorherrschenden Einfluss bestimmter Personen und der Schulleistung ergab sich in einer Untersuchung von Bayer aus dem Jahre 1970 eine Korrelation von $r = 0.46$. Der Zusammenhang zwischen der Kontinuität (verstanden als fehlender Wechsel der Bezugspersonen) der Erziehung und der Schulleistung betrug in einer Untersuchung von Rösler aus dem Jahre 1963 $r = 0.401$. Die gleiche Untersuchung ergab weiter einen Zusammenhang von $r = 0.31$ den Vater betreffend und von $r = 0.339$ die Mutter betreffend zwischen negativ wirkenden Verhaltensauffälligkeiten der Eltern (Nervosität, Krankheit, Invalidität, Aggressivität, Alkoholismus) und dem Schulerfolg. Zwischen der Berufstätigkeit der Mutter und dem Schulerfolg schliesslich ergaben sich in den verschiedenen Untersuchungen Korrelationen von $r = 0.00$ bis $r = 0.241$.

(Löschenkohl, 1975). Nähere Erläuterungen zu den Auswirkungen der mütterlichen Berufstätigkeit finden sich im Kapitel 2.5.5.4 Zur Bedeutung der Mutter für die Sozialisation des Kindes (S. 82 f.).

Im folgenden sollen einige Aspekte des Einflusses der Familie auf den Schulerfolg des Kindes näher konkretisiert werden. Es ist bereits dargelegt worden, dass das Kind im Verlaufe der familialen Sozialisation zahlreiche Einstellungen, Werthaltungen und Interaktionsmuster der Eltern übernimmt und internalisiert. Der Schulerfolg des Kindes hängt u.a. auch von seinen Einstellungen und Erwartungen der Schule gegenüber ab. Aufgrund der verschiedenen Informationen, die das Kind von seinen Eltern, Geschwistern und Kameraden erhält, macht sich das Kind ein bestimmtes Bild von der Schule, entwickelt es Erwartungshaltungen, die sowohl positive als auch negative Aspekte umfassen können. Eine günstige Erwartungshaltung lässt das Kind offen, vorurteilslos, freudig etc. an die ersten schulischen Erfahrungen herantreten. Ungünstige Informationen können beim Kind zu einer ablehnenden oder zumindest ambivalenten Einstellung der Schule gegenüber führen, die oftmals selbst durch positive erste schulische Erfahrungen nicht entscheidend zu korrigieren sind. Es muss berücksichtigt werden, dass Erwartungshaltungen und Einstellungen, die Art und Weise, wie die Zukunft - hier die ersten schulischen Erfahrungen - erlebt und wahrgenommen wird, stark beeinflusst. Eine ungünstige Erwartungshaltung kann dann entstehen, wenn das Kind mit negativen Erfahrungen und Auswirkungen der Schule bei seinen Geschwistern oder Kameraden konfrontiert wird. Erlebt ein Kind etwa, wie sein älterer Bruder mit den Hausaufgaben Schwierigkeiten hat, weniger Freizeit hat, über die Schule schimpft usw., so wird es eine ambivalente Einstellung der Schule gegenüber entwickeln. Aber auch Eltern vermitteln dem Kind oft ein bedrohliches Bild von der Schule, wenn sie dem Kind mit der Schule drohen oder sonst ein ungünstiges Bild von der Schule entwerfen. In diesen Zusammenhang gehören elterliche Äusserungen wie 'warte nur, bis du in der Schule bist, dann wirst du schon gehorchen (Ordnung halten etc.) lernen...'. Aber auch in der anderen Richtung können Eltern dem Kind ein falsches Bild von der Schule geben, dann nämlich, wenn sie die Schule als frei von allen Anstrengungen und Entbehrungen schildern. Solche oft gutgemeinten Informationen führen beim Kind zu einer falschen Erwartungshaltung, die eine denkbar ungünstige Grundlage für die Verarbeitung erster schulischer Enttäuschungen abgibt.

Eltern haben in der Regel auch bestimmte Vorstellungen über die Höhe der Schulleistungen, die ihr Kind erreichen sollte. Leider ist es oft so, dass Eltern schulische Erfolge ihrer Kinder mehr oder weniger gleichgültig hinnehmen, als wären sie so selbstverständlich, andererseits aber schon bei geringen Schwierigkeiten übertrieben reagieren, etwa Strafen androhen, zusätzlich üben usw. Wenn dann auch noch der Lehrer ähnlich reagiert und argumentiert ('du bist nur faul' oder 'du könntest es schon, wenn du nur wolltest'), dann sieht sich das Kind einer doppelten Bedrohung ausgesetzt, die sich im Extremfall beim Kind als Angst vor Liebesverlust etc. auswirkt. So kann ein anfänglich relativ unbedeutendes Lern- oder Leistungsproblem zu einem die ganze Persönlichkeit umfassenden Konflikt werden, der einerseits zu einer gravierenden Lernstörung und andererseits zu negativen Affekten der Schule gegenüber führt. Damit ist oft der Anfang zu einem sich verschlimmernden Teufelskreis gelegt, der schliesslich auch die ausserschulischen Bereiche der Eltern-Kind-Beziehung belastet und aus dem nur schwer auszubrechen ist. Je nach psychischer Konstitution kann es beim Kind zu Trotz, Aggressivität, Schulverweigerung oder aber zu Minderwertigkeitsgefühlen, Resignation und depressiven Verstimmungen kommen. Die Reaktion der Eltern auf schulischen Misserfolg ihrer Kinder ist also eine sehr bedeutsame Variable für das schulische Weiterkommen des Kindes und damit auch für seine weitere Persönlichkeitsentwicklung.

Schulische Erwartungshaltungen der Eltern an das Kind können ihren Grund auch in (den Eltern unbewussten) Rollenvorschriften haben. So wird von einem Kind etwa erwartet, dass es in der Schule sehr gute Leistungen erbringt, weil die Eltern ihre eigenen erlebten Misserfolge oder Minderwertigkeitsgefühle durch Identifikation mit dem diesbezüglich erfolgreichen Kind kompensieren können. Das Kind gerät dann in die Rolle des idealen Selbstbildes, das der Vater oder die Mutter von sich hat.

Die verschiedenen elterlichen Rollenvorschriften, wie sie Richter (1969) abgehandelt hat, sind ausführlicher im Kapitel 2.5.2.7 Elterliche Rollenvorschrift und kindliches Verhalten (S. 57 ff.) erläutert worden. Unbefriedigende Eltern-Kind-Beziehungen können aber auch ausserhalb solcher pathologischer elterlicher Erwartungshaltungen ungünstige Auswirkungen auf den ersten schulischen Erfolg des Kindes haben. Ein Kind, das seine Beziehungen zum Vater und / oder zur Mutter als unbefriedigend erlebt, weil seine Grundbedürfnisse nach Liebe, Geborgenheit, Anerkennung, Geltung etc. nicht ausreichend befriedigt werden, überträgt sehr bald seine berechtigten Wünsche auf den Lehrer oder die Lehrerin, die dann gewissermassen Vater- bzw. Mutterfunktionen übernehmen sollen. Weil aber der Lehrer oder die Lehrerin diese meistens überhöhten und deshalb in der Schule im erwünschten Ausmasse kaum erfüllbaren Erwartungen in der Regel enttäuschen wird, wird sich das Kind vom Lehrer bzw. von der Lehrerin vernachlässigt, nicht verstanden und nicht akzeptiert fühlen. Das Kind kann so dem Lehrer gegenüber eine ambivalente oder sogar ablehnende Einstellung entwickeln, die vor allem dann zu motivational bedingten Lernstörungen führt, wenn das Kind (fast) ausschliesslich extrinsisch motiviert ist, d.h. eigentlich nur dem Lehrer zuliebe lernen würde. Fühlt sich das Kind vom Lehrer nicht verstanden, dann fällt diese oft letzte Lernmotivierung dahin.

Vergleichbare Probleme ergeben sich auch bei verschiedenen Fehlerziehungsformen der Eltern, vor allem bei einem sehr hohen oder sehr niedrigen Ausmass an Lenkung und Dirigierung, das gleichzeitig mit emotionaler Geringschätzung verbunden ist. Das Kind wird in der Schule mit einem neuen erzieherischen Verhalten (nämlich jenem des Lehrers bzw. der Lehrerin) konfrontiert, das sich mehr oder weniger stark von jenem der Eltern unterscheidet. Eltern und Lehrer tragen so möglicherweise diskrepante Erwartungen an das Kind heran. Ist es dem Kind - sei es infolge der Rigorosität oder der Diskrepanz der an es gerichteten Normen, sei es infolge mangelnder Flexibilität bei ihm selbst - nicht möglich, die widersprüchlichen Normen angemessen in sein Verhalten zu integrieren, gewissermassen zwischen ihnen zu balancieren und dabei die eigenen Bedürfnisse zu berücksichtigen, dann kann es in eine 'double-bind'-ähnliche Situation geraten, die seine ganze weitere Persönlichkeitsentwicklung gefährden kann. Die diesbezüglichen Aspekte des sozialen Verhaltens sind im Kapitel 2.5.3.4 Interaktion und Identität (S. 66 ff.) ausführlicher erläutert worden. Aber nicht nur Diskrepanz zwischen den Normen und Erwartungen von Eltern und Lehrer kann sich ungünstig auswirken, sondern auch die völlige Kongruenz, wenn die Erwartungshaltungen und die damit verbundenen erzieherischen Verhaltensformen ungünstig sind. So kann etwa ein hohes Mass an Lenkung und Dirigierung von seiten der Eltern und des Lehrers, selbst wenn es mit ausreichender emotionaler Wertschätzung verbunden ist, beim Kind ein übermässiges Anpassungsverhalten mit mangelnder Selbständigkeit, Eigeninitiative und Selbstverantwortlichkeit hervorrufen.

Insgesamt steht der Schulerfolg des Kindes und damit auch seine weitere Persönlichkeitsentwicklung in einem engen Zusammenhang mit familialen Gegebenheiten. Wichtig sind in diesem Zusammenhang, wie bereits erwähnt, folgende Aspekte: kognitive, motivationale und emotionale Förderung und Anregung in der Vorschulzeit, kognitive, motivationale und emotionale Unterstützung während der Schulzeit, Anteilnahme und Interesse am Kind, Ausgeglichenheit der elterlichen Erwartungshaltungen an das Kind, Einstellungen der Eltern zu zentralen Fragen der Erziehung, Bildung und Schule, die affektive Tragfähigkeit der Familie usw. Wichtig scheint in diesem Zusammenhang zu sein, dass weder kognitive noch emotionale Zuwendung der Eltern zum Kind allein genügen. So hat Löschenkohl (1975, b) in einer Untersuchung des Einflusses der Erziehung auf die Schulreife des Kindes zwei Faktoren gefunden. Den ersten Faktor beschreibt er als 'umfassende pädagogische Zuwendung', den zweiten als 'ausschliesslich emotionale Zuwendung'. "Die Schulreife ladet im 1. Faktor positiv, im 2. Faktor negativ. 'Umfassende pädagogische Zuwendung' (unter Einschluss der emotional positiven) wirkt sich demnach günstig auf die Entwicklung der Schulreife aus, 'ausschliesslich emotionale Zuwendung' jedoch negativ, ein Faktor, den man auch als 'Verhättschelung' oder als 'Ueberwärmungseffekt' bezeichnen kann" (Löschenkohl, 1975, b, S. 72).

4.4 Kindergartenbesuch und Schulerfolg

In verschiedenen Arbeiten ist die Effizienz des Kindergartens bezüglich des späteren Schulerfolgs untersucht worden. Nach Krapp (1973) steht die Anzahl Monate, die ein Kind einen Kindergarten herkömmlicher Prägung besucht hat, in keinem signifikanten Zusammenhang mit dem Schulerfolg, wenn wichtige andere Grössen wie Intelligenz, Anpassungsverhalten und Sozialstatus konstant gehalten werden. Auch andere Untersuchungen kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Löschenkohl (1975) referiert verschiedene Untersuchungen, bei denen sich zwischen Kindergartenbesuch und späterem Schulerfolg Korrelationen von $r = 0.202$ bis $r = 0.264$ ergaben. Offenbar wurden hier wichtige Variablen nicht kontrolliert. "Bei den Kindern mit bzw. ohne Kindergartenbesuch müsste erst der Nachweis erbracht werden, ob es sich um zwei zumindest bezüglich des Milieus, der Intelligenz, des Alters bzw. auch der spezifischen Familiensituation vergleichbare Gruppen handelt, um die Wirksamkeit des Kindergartens exakt abschätzen zu können" (Löschenkohl, 1975, S. 151).

Angesichts dieses für viele wohl ernüchternden Ergebnisses stellt sich die Frage, ob gezielte Förderungsprogramme in eigentlichen vorschulischen Institutionen effizienter sind als der traditionelle Kindergartenbesuch. Eine Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse solcher spezifischer Trainingsprogramme findet sich bei Löschenkohl (1975) und bei Rüdiger / Kormann / Peez (1976).

Es hat sich gezeigt, dass ein systematischer und längerdauernder Einsatz von kognitiven Trainingsprogrammen im Vorschulalter (bei 4-5jährigen Kindern) sich positiv auswirkt, und zwar nicht nur auf Intelligenz- und Schulreifeleistung, sondern auch auf die ersten Schulleistungen. Längerdauernde Effekte solcher Förderungsprogramme sind allerdings sehr leistungsspezifisch (d.h. etwa, dass sich Programme, die die kognitiven bzw. perzeptiven Voraussetzungen für das Lesenlernen trainieren, günstig auf die späteren Leseleistungen auswirken). Transfer-Effekte - etwa auf die allgemeine Intelligenz - gehen in den ersten Schuljahren rasch verloren. Bei sozial benachteiligten Kindern konnten allerdings längerdauernde Transfer-Effekte auf die allgemeine Intelligenz und damit auf die kognitiven Lernvoraussetzungen gefunden werden. Von daher betrachtet haben spezifische Trainingsprogramme vor allem für die Verbesserung der schulischen Erfolgschancen von sozial benachteiligten Kindern einen besonderen Wert. "Der isolierte Einsatz solcher gezielten Trainingsprogramme bringt noch nicht notwendige Verbesserungen der kognitiven Fähigkeiten. Erst die Weite des vorschulischen Erfahrungsangebotes, die Einbettung des Trainingsprogramms in ein allgemeines Anregungs- (und Verstärkungs-) Konzept, erst die Mehrzahl möglichst aufgabenvariabler, integrierter und langfristig angelegter Trainingsprogramme wirkt sich auf die Dauer positiv auf den Schulerfolg aus" (Rüdiger / Kormann / Peez, 1976, S. 128).

Zurück zum traditionellen Kindergarten, wie er auch in der Schweiz noch die Regel ist. Es ist m.E. voreilig, dem Kindergarten zum vorneherein jeglichen Wert für die Schulvorbereitung abzusprechen. Wenn auch die Effekte des Kindergartens mit Ausnahme von Kindern aus ausgesprochen anregungsarmem Milieu in kognitiv-sprachlicher Hinsicht eher gering sind, so dürfte sich der Kindergartenbesuch doch auf das Arbeitsverhalten, auf das soziale Verhalten (u.a. Ansprechbarkeit in der Gruppe) und auf die Selbststeuerung günstig auswirken. Dass der Kindergarten insgesamt aber doch nicht so wirksam ist wie es wünschenswert wäre - wünschenswert auch von der Überlegung her, dass das Kind im Kindergartenalter nach der Hypothese von Bloom in einer Phase grösster Entwicklungsbeschleunigung lebt und daher besonders empfänglich für Anregung und Förderung ist -, hat seinen Grund in verschiedenen Hinsichten:

1. Ein zentraler Faktor ist m.E. die Einstellung der Kindergärtnerinnen zur Schule und zur gezielten Schulvorbereitung. Von offizieller Seite wird ausdrücklich betont, dass der Kindergarten die Schulvorbereitung nicht primär als Ziel hat (vgl. dazu die ausführlichen Erläuterungen im Kapitel 3.3.2 Der Rahmenplan des Kindergartens, S. 98 ff.). Solange eine spezifischere Schulvorbereitung nicht intendiert wird, kann auch nicht erwartet werden, dass der Kindergarten für die

Schulvorbereitung Entscheidendes zu leisten vermag.

2. Die Kinderzahl im Kindergarten ist im Durchschnitt immer noch zu gross. Es ist der Kindergärtnerin deshalb nur beschränkt möglich, den einzelnen Kindern eine individuelle Förderung und Anregung zu geben.

3. Voraussetzung für eine effiziente individuelle Förderung ist eine entsprechend differenzierte pädagogische Diagnostik. Ohne eine möglichst umfassende Aufnahme des 'Ist-Zustandes' ist die Kindergärtnerin allein auf ihre subjektive Einschätzung des Entwicklungsstandes des einzelnen Kindes angewiesen.

4. Selbst wenn eine solche individuelle pädagogische Diagnostik im erwünschten Ausmasse möglich wäre - gegenwärtig liegen die diesbezüglichen Grenzen auch bei der Ueberlastung der entsprechenden Spezialdienste (Schulpsychologische Dienste, Logopädische Dienste etc.) -, müssten entsprechende umfassende Förderungs- und Anregungsprogramme vorliegen. Die einzelnen vorliegenden Förderungsprogramme sind zu wenig aufeinander abgestimmt und von einem einheitlichen Konzept her geschaffen worden. Spezifische Förderungsmassnahmen sind gegenwärtig nur punktuell möglich.

5. Schliesslich müssten die Kindergärtnerinnen - entsprechend ihrer grossen Bedeutung im Rahmen der vorschulischen Erziehung - intensiver ausgebildet werden. Viele Kindergärtnerinnen, die die Kinder an sich vermehrt fördern wollen, fühlen sich überfordert.

Die Beseitigung der oben angeführten Unzulänglichkeiten genügt aber noch nicht. Es müssen bestimmte bildungspolitische und pädagogische Vorentscheidungen getroffen werden. Es ist bereits erwähnt worden, dass der Kindergarten keine gezielte Schulvorbereitung intendiert. Es scheint, dass sich der Kindergarten gegen eine noch früher einsetzende Verschulung des Kindes, die mit zahlreichen pädagogisch unerwünschten Konsequenzen wie Einengung des Kindes auf den rein kognitiven Bereich, Leistungsdruck, Unterdrückung der Eigeninitiative, mangelnde soziale und musische Erziehung etc. verbunden gesehen wird, wehrt. So kommt es zu einer oft deutlichen Konfrontation der Anliegen und Ziele des Kindergartens mit jenen der Schule. M.E. sind zahlreiche Bedenken von seiten des Kindergartens berechtigt. Die Schule müsste kindzentrierter und in ihrem pädagogischen Anspruch umfassender werden. Aber nicht nur von den einzelnen Zielsetzungen her könnte die Schule vom umfassenderen erzieherischen Angebot des Kindergartens profitieren, sondern auch von der Unterrichtsgestaltung her. Nach wie vor dominiert in der Schule der vom Lehrer in hohem Masse gelenkte Frontalunterricht, obwohl nicht bewiesen ist, dass diese Unterrichtsform effizienter ist als solche Unterrichtsformen, die der Eigeninitiative, Selbständigkeit mehr Raum geben, die mehr auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen, die von der konkurrierenden Einzelsituation zur Kooperation in der Gruppe übergehen.

Der Kindergarten andererseits müsste m.E. einige Vorentscheide neu reflektieren. Das betrifft etwa die Auffassung, der Kindergarten wäre völlig autonom und müsse sich bei seinen Zielsetzungen weder an der Gesellschaft im allgemeinen noch an der Schule im besonderen orientieren. So wenig eine kritiklose Uebernahme schulischer Ansprüche, Zielsetzungen und Unterrichtsformen erwünscht ist, so wenig sinnvoll sind m.E. zahlreiche Bedenken und Einwände gegenüber Prinzipien, die von der Schule vertreten werden. Da wäre etwa das Leistungsprinzip zu nennen. Wie bereits im Kapitel 3.3.2 Der Rahmenplan des Kindergartens (S. 98 ff.) festgehalten, nimmt der Kindergarten prononciert Stellung gegen das Leistungsprinzip. Sicher sind viele damit zusammenhängende Bedenken berechtigt, vor allem wenn man die in der Schule oft festgestellte Verabsolutierung des Leistungsprinzips vor Augen hat. Daraus aber die Berechtigung für die gänzliche Ablehnung des Leistungsprinzips zu ziehen, ist verfehlt. Leistung hat durchaus einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung zu erbringen, die meisten Kinder wollen etwas leisten, sind stolz auf Geleistetes, erfahren so Selbstbestätigung. Zudem gibt es nicht nur individualisierte Leistungen, es gibt auch Leistungen der Gruppe, es gibt nicht nur Leistungen im kognitiven Bereich, es gibt auch Leistungen im Bereich des sozialen Verhaltens usw. Eine Reflexion des Leistungsprinzips unter Einschluss der gesellschaftlichen Aspekte findet sich in Lückert (1975).

Ein weiterer Aspekt ist die strikte Ablehnung aller jener Lerninhalte, die in einem Vorentscheid als der Schule zugehörig betrachtet werden. Es soll hier nicht die Frage des früheren Lesen- und Rechnenlernens diskutiert werden. Die Standpunkte sind bekannterweise sehr kontrovers. Selbst wenn eine strikte Trennung von schulischen und nichtschulischen Lerninhalten möglich wäre, stellt sich die Frage, wie sinnvoll sie wäre. So wie es einerseits Kinder gibt, die zum Zeitpunkt der Einschulung noch wenig Bereitschaft und Interesse zeigen, Lesen und Rechnen zu lernen, so gibt es andererseits viele Kinder, die sich schon lange vor dem Schuleintritt für Buchstaben und Zahlen interessieren. Hier sollte die Lernbereitschaft des Kindes genutzt werden, selbstverständlich in dem Kind angemessenen Formen. Es ist m.E. einfach nicht möglich, den optimalen Moment für das Erlernen neuer Fähigkeiten durch institutionalisierte Vorentscheide (die sich in entsprechenden Lehrplänen niederschlagen) festzulegen.

Das Kind wird im Kindergarten neuen sozialisierenden Einflüssen ausgesetzt. Je nach verbindlichem Lehrplan, je nach der Interpretation eines solchen Planes durch die Kindergärtnerin, je nach den Einstellungen der Kindergärtnerin zu grundlegenden gesellschaftlichen und pädagogischen Fragen, je nach dem erzieherischen Verhalten und dem Unterrichtsgeschehen werden die Kinder unterschiedliche Erfahrungen machen, unterschiedliche Werte und Einstellungen übernehmen. Wenn die neuen Erfahrungen des Kindes im Kindergarten, die an es herangetragen werden, den Einstellungen und Erwartungen mit der bisherigen Sozialisation des Kindes in der Familie nicht ausreichend übereinstimmen, kann es beim Kind einerseits zu einer Ausweitung seiner Persönlichkeitsentwicklung, andererseits aber auch zu Konflikten kommen. Insofern verlangt der Kindergarten vom Kind eine grosse Leistung, nämlich die Integration der zahlreichen neuen Erfahrungen in seine bisherige Lebensgeschichte. Der Anpassungsdruck des Kindergartens auf das Kind ist je nach Kind beträchtlich, wenn auch nicht so gross wie jener der Schule. Aber nicht nur aus dem gegenseitigen Verhältnis von Kindergarten und Elternhaus können sich Konflikte ergeben. Wenn das Kind nach dem Kindergarten die Schule besuchen muss, wird es wiederum mit neuen Erwartungen und Normen konfrontiert, die es wiederum in seine inzwischen durch den Kindergartenbesuch modifizierte Lerngeschichte integrieren muss. In dem Ausmasse, in dem die sozialisierenden Einflüsse (Erwartungen, Normen, Sanktionen) von Kindergarten und Primarschule diskrepanzhaft sind, in dem Ausmasse kann das Kind in erneuten Anpassungsdruck geraten. Die Diskrepanzen ergeben sich einmal auf der Ebene der Institution und der damit zusammenhängenden Aspekte. So ist der Schulbesuch im Gegensatz zum Besuch des Kindergartens obligatorisch. Die Lernziele sind in der Schule relativ strikt reglementiert und verpflichtend. Andererseits sind auch auf der Ebene der erziehenden Personen (Kindergärtnerin, Lehrer bzw. Lehrerin) Diskrepanzen möglich. Das betrifft zum einen grundlegende Einstellungen zum Gesamtbereich der Erziehung, zum Kindergarten und zur Schule, zum anderen die konkreten erzieherischen und unterrichtenden Verhaltensformen. Einige solcher grundlegenden Einstellungen wurden in einer eigenen empirischen Arbeit untersucht und hier bereits erläutert (vgl. Kapitel 3.6 Einstellungen von Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen zu drei Funktionen von Kindergarten und Primarschule - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung (S. 119 ff.)). Während auf der Ebene des Ist-Zustandes zum Teil beträchtliche Unterschiede vorhanden sind, sind sich Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen bezüglich des Soll-Zustandes im grossen und ganzen erstaunlich einig. So sollen - gemäss den Einstellungen der Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen - sowohl Kindergarten als auch Primarschule vermehrt zu einer sachlichen Kritikfähigkeit als zur Anpassung an die Gesellschaft erziehen, sollen Kindergarten und Primarschule mehr Bildung und Erziehung als Wissen vermitteln.

Wie das Elternhaus, so prägt auch der Kindergarten das Bild des Kindes von der Schule. Die Kindergärtnerin kann dem Kind den Uebergang zur Schule nicht nur mit einer entsprechenden Schulvorbereitung im Bereich der Kognition, des Arbeitsverhaltens, der Selbststeuerung, des sozialen Verhaltens etc. erleichtern, sondern auch durch die Vermittlung eines realistischen Bildes von der Schule, wobei es sinnvoll ist, die negativen Aspekte zwar nicht gänzlich zu verschweigen, sie aber auch nicht in den Vordergrund zu schieben. Gesamthaft gesehen sollte der Kinder-

garten dem Kind das Vertrauen geben und stärken, die Anforderungen der Schule bewältigen zu können. Eine übermässig kritische oder sogar ablehnende Einstellung der Kindergärtnerin der Schule gegenüber wird vom Kind sehr oft empfunden und führt bei ihm zu einer Verunsicherung, die ihm den Schuleintritt nicht erleichtert, sondern oftmals zusätzlich erschwert. Ein weiterer Aspekt der Schulvorbereitung betrifft den Ablösungsprozess des Kindes von der Kindergärtnerin und vom Kindergarten. Auch hier kann ein entsprechendes Verhalten der Kindergärtnerin dem Kinde den Schuleintritt erleichtern oder erschweren. Möglichkeiten, diesen Ablösungsprozess in Gang zu setzen, gibt es viele. So kann die Kindergärtnerin mit den Kindern einen Schulbesuch bei einer ersten Klasse machen, wenn bereits bekannt, bei der zukünftigen Lehrerin oder beim zukünftigen Lehrer. Das Kind lernt so die Schule (Lehrer, Lehrerin, Schulhaus, schulische Atmosphäre etc.) bereits vor dem 'Ernstfall' kennen und hat so die Möglichkeit, die Erfahrungen besser zu verarbeiten. Denn sehr oft werden die Kinder beim Schuleintritt gleichzeitig mit so vielen neuen Erfahrungen konfrontiert, dass sie keine Möglichkeit mehr haben, sie angemessen zu verarbeiten. Solche Schulbesuche sind vor allem dann bedeutsam, wenn der Kindergarten nicht in ein Schulhausareal integriert ist. Auch im Kindergarten ist es möglich, den Ablösungsprozess zu unterstützen. Die Kindergärtnerin kann den Kindern die Möglichkeit geben, über Erfahrungen mit der Schule - und solche Erfahrungen haben die meisten Kinder bereits vor dem eigentlichen Schuleintritt, etwa vermittelt von Geschwistern und Spielgefährten etc. - zu diskutieren usw. Je nach den Einstellungen und Interessen der Kinder kann die Kindergärtnerin hin und wieder 'Schule spielen', d.h. typisch schulische Situationen und Verhaltensformen stundenweise in den Kindergarten einführen. Auch solche Massnahmen können dem Kind erste schulische Eindrücke vermitteln und dies in einer oft viel günstigeren Weise als es später in der Schule geschieht. Es ist klar, dass alle diese hier vorgeschlagenen und auch weitere Möglichkeiten der Erleichterung des Schuleintrittes von der Kindergärtnerin eine entsprechende Flexibilität und ein grosses Einfühlungsvermögen in die Kinder verlangt, damit es zu den erwünschten Auswirkungen beim Kind kommt. Die Notwendigkeit einer intensiven Zusammenarbeit von Kindergärtnerin und Unterstufenlehrerin kann auch von dieser Sicht her erneut begründet werden.

4.5. Erste Schulerfahrungen und Schulerfolg

Es seien auch hier zuerst einige empirische Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Schule und Lehrer einerseits und Schulerfolg andererseits erwähnt. Aufgrund seiner Untersuchung kommt Krapp (1973) zum Ergebnis, dass der Einfluss der Schule und des Lehrers nicht nur den durch den Unterricht geplanten Lernzuwachs bei allen Kindern bewirkt, sondern dass er auch zum Teil die am Ende des ersten Schuljahres beobachtbaren interindividuellen Leistungsdifferenzen erklären kann. Nach Krapp (1973) gibt es selbst dann schulklassenspezifische Leistungsunterschiede, wenn wichtige Variablen wie Intelligenz, Anpassungsverhalten, Sozialstatus des Elternhauses etc. kontrolliert werden. Krapp versuchte, die Bedingungen der Schule für das Leistungsverhalten näher aufzuschlüsseln. Er unterschied drei Kategorien von Einflussgrössen, denen er unterschiedliches Gewicht für die Erklärung des Schulleistungsverhaltens zuspricht. Die drei Kategorien sind: die Rahmenbedingungen der Schule, die Persönlichkeit des Lehrers und die Interaktionsprozesse in der Schulklasse. Diese drei Kategorien sollen im folgenden kurz besprochen werden.

1. Die Rahmenbedingungen der Schule. Zu ihnen gehören im weitesten Sinne der gesamte gesellschaftliche Hintergrund, dann die Schule als institutionalisiertes System mit zahlreichen Verordnungen und Reglementen (Lehrpläne, Promotionsverordnungen, Sanktionsbestimmungen usw.). "Je allgemeiner, abstrakter und vom Gegenwartsgeschehen zeitlich entfernter diese Variablen sind, desto geringer

ist die Wahrscheinlichkeit, Umfang und Art des Einflusses auf das Schülerverhalten exakt zu erfassen" (Krapp, 1973, S. 134). Eine solche Rahmenbedingung ist auch die Klassengrösse. Viele Unzulänglichkeiten des Unterrichts werden den zu grossen Schülerzahlen zugeschrieben. Ueberraschenderweise fand Krapp zwischen der Anzahl Schüler pro Klasse und der durchschnittlichen Klassenleistung, definiert als Mittelwert von allen Schulleistungskennwerten aller Schüler der Klasse, keinen signifikanten Zusammenhang ($r = 0.04$). Ueberraschenderweise deshalb, weil in vielen Untersuchungen nachgewiesen worden ist, dass der Lehrer kleiner Klassen im Unterrichtsverfahren häufiger variiert, mehr Arbeitsmaterial verwendet und mehr individualisierende Massnahmen ergreift als der Lehrer grosser Klassen. Diese Vorteile sollten sich eigentlich auf das Leistungsniveau der Schüler auswirken. Krapp führt verschiedene Gründe dafür an, dass er dennoch keinen signifikanten Zusammenhang fand. Ein Grund mag darin liegen, dass der in kleinen Klassen spezifisch geförderte Leistungsbereich mit den üblichen Erfolgskriterien empirischer Untersuchungen (Schulnoten, Schulleistungstests) zu wenig erfasst werden kann. Ein weiterer Grund mag darin liegen, dass der Einfluss der Klassengrösse in grossen Klassen durch vermehrtes Engagement des Lehrers ausgeglichen wird. Ein letzter Grund schliesslich kann darin bestehen, dass Lehrer kleiner Klassen die mit der geringen Schülerzahl verbundenen Möglichkeiten zu wenig ausnützt. Krapp (1973) erwähnt eine Untersuchung von Danowski aus dem Jahre 1965, der 132 Lehrer kleiner Klassen (Schülerzahlen unter 20) daraufhin beobachtete, ob sie die günstigeren Möglichkeiten zur Förderung der Schüler auch wirklich ausnützten. Nur bei 68 Lehrern, also etwa der Hälfte, fand er seine Erwartung (mehr individualisierte Massnahmen) bestätigt. "Ob sich die besonderen Bedingungen der Klassengrösse positiv oder negativ auf die Lernleistung auswirken, hängt vom Lehrer, seinem Unterricht und seinen Massnahmen ab, die er ergreift, um mit seiner Schülerzahl die Lehrziele des Lehrplanes zu erreichen" (Krapp, 1973, S. 138).

2. Die Merkmale der Lehrerpersönlichkeit und ihr Einfluss auf das Schulleistungsverhalten. Im Kapitel 3.4.2 Zum Lehrerverhalten im Unterricht (S. 111 ff.) sind verschiedene Ansätze näher erläutert worden, das Lehrerverhalten zu klassifizieren. Ein günstiges Lehrerverhalten wäre demnach gekennzeichnet durch ein hohes Ausmass an emotionaler Wertschätzung für die Schüler bei gleichzeitigem eher geringem Ausmass an lenkender und dirigierender Lehreraktivität, wobei es für beide Verhaltensdimensionen sehr wichtig ist, dass sie echt sind, d.h. mit der Persönlichkeit und dem Selbstverständnis des Lehrers in Einklang stehen. Zusätzlich günstige Verhaltensweisen sind ein hohes Ausmass an nicht-dirigierender fördernder Aktivität und ein tiefgreifendes Verstehen der inneren Welt des Schülers. Diese fünf erwähnten Dimensionen beziehen sich vor allem auf die sozialen Interaktionen innerhalb der Klasse. Ein bezüglich dieser Dimensionen günstiges Lehrerverhalten garantiert aber noch nicht unbedingt gute Schulleistungen. Eine weitere Bedingung ergibt sich aus der Notwendigkeit einer verständlichen Informationsübermittlung. Tausch (1975) unterscheidet hier vier weitere Dimensionen. Verständliche Informationsübermittlung ergibt sich dann, wenn sich der Lehrer um Einfachheit (auf den sprachlichen Ausdruck bezogen), um Gliederung und Ordnung betreffend die Stoffdarbietung und um die Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem bemüht. Dabei sollte er darauf achten, dass seine Informationen weder allzu prägnant noch allzu weitschweifig sind, sondern ein mittleres Mass an Redundanz haben und dass seine Informationen zusätzliche Stimulanz enthalten. Die Befunde bei der Ueberprüfung des Tausch'schen Ansatzes sind oft widersprüchlich. Das mag auch mit den zahlreichen Schwierigkeiten zusammenhängen, Lehrer- und Schülerverhalten in ausreichender Genauigkeit im komplexen Interaktionsgeschehen innerhalb der Klasse zu erfassen. Krapp selbst überprüfte den Einfluss von drei Merkmalen der Lehrerpersönlichkeit auf die Schulleistungen. Es handelte sich dabei um die Erfahrung des Lehrers (operationalisiert als die Anzahl Berufsjahre nach der 2. Lehramtsprüfung), die Genauigkeit des Lehrerurteils und die Differenziertheit des Lehrerurteils.

Zur Erfahrung des Lehrers: Krapp (1973) fand keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Anzahl Berufsjahre des Lehrers und den Schulleistungen. Krapp argumentiert, dass die Beziehung zwischen Lehrerfolg und Unterrichtserfahrung durch

zahlreiche Moderatorbedingungen sowohl auf seiten des Lehrers als auch auf seiten des Schülers in teilweise gegensätzlicher Richtung verändert wird. Bei vielen Lehrern wird zudem der Einfluss der Berufserfahrung durch die Veränderung der Einstellungen zum Schüler in negativer Weise verändert. Krapp zitiert verschiedene Untersuchungen, die alle eine Abnahme der schülerfreundlichen Haltung mit zunehmender Berufsausübung feststellten. Krapp stellt die Hypothese auf, dass die individuell erlebte Befriedigung bei der Berufsausübung dafür verantwortlich ist, ob sich die Berufserfahrung positiv oder negativ auf den Schulerfolg der Schüler auswirkt. So kann die durch die wachsende Routine freigewordene Arbeitskapazität für die Verbesserung des Unterrichts, aber auch für schulfremde Zwecke eingesetzt werden.

Zur Genauigkeit des Lehrerurteils: Krapp operationalisierte die Genauigkeit des Lehrerurteils ursprünglich mit dem Grad der Übereinstimmung des Lehrerurteils über die kognitive Leistungsfähigkeit der Schüler mit den Werten im einem Intelligenztest. Die mangelnde Reliabilität dieses Masses führte aber zu seiner Aufgabe. In einem zweiten Versuch korrelierte er deshalb die Urteile des Lehrers über die Körpergrösse mit der tatsächlichen Körpergrösse. Dass Krapp dabei keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der so verstandenen Urteilsgenauigkeit einerseits und dem Schulleistungsverhalten andererseits fand, überrascht nicht. So gibt er selbst zu: "Die Urteilsfähigkeit des Lehrers für komplexe Prozesse, z.B. für gruppendynamische Vorgänge in der Schulklasse, kann wahrscheinlich durch das Urteilsverhalten des Lehrers über relativ einfache Sachverhalte, hier die Körpergrösse der Schüler, nicht oder nur unzulänglich erschlossen werden" (Krapp, 1973, S. 140). Mit Recht will Krapp deshalb seine Ausgangshypothese (Einfluss der Genauigkeit des Lehrerurteils auf die Schulleistungen) noch nicht aufgeben.

Zur Differenziertheit des Lehrerurteils: Auch hier konnte kein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Differenziertheit des Lehrerurteils und der Schulleistung gefunden werden.

3. Die dritte Kategorie - Unterrichtsprozesse, Interaktionen in der Klasse - konnte Krapp nicht empirisch überprüfen, was angesichts der zahlreichen ungelösten Probleme im Zusammenhang mit der Unterrichtsforschung - fehlende Theorie zur Lehrer-Effektivität, fehlende Einheitlichkeit bei der Definition von Schulleistung, fehlende umfassendere Konzepte zur Analyse der Unterrichtsprozesse, grosse Probleme bei der Operationalisierung vorhandener Konzepte, Schwierigkeiten bei der Gewinnung reliabler und valider Daten betreffend Verhaltenseinheiten im Unterrichtsprozess - nicht überrascht.

Zusammengefasst: Krapp konnte zwar nachweisen, dass es selbst dann schulklassenspezifische Leistungsunterschiede gibt, wenn Persönlichkeitsmerkmale (Intelligenz, Anpassungsverhalten) und Merkmale der sozialen Herkunft kontrolliert werden. Welche einzelnen Variablen der schulischen Situation - schulische Rahmenbedingungen, Merkmale der Lehrerpersönlichkeit, Unterrichtsprozesse - sich in welchem Ausmasse auswirken und wie die einzelnen Variablen miteinander interagieren, konnte nicht festgestellt werden.

Nach diesem relativ ausführlichen Exkurs auf die empirische Überprüfung schulischer Variablen sollen mögliche, hypothetische Einflussgrössen der Schule auf die Schulleistungen nochmals kurz zusammengestellt werden.

Der Schulerfolg in der 1. Klasse hängt m.E. von folgenden schulischen Variablen ab: 1. Von den institutionalisierten Bedingungen schulischen Lernens, 2. vom Lehrerverhalten und 3. von Interaktionsprozessen innerhalb der Klasse.

1. Die institutionalisierten Bedingungen schulischen Lernens. Dazu gehören die gesamte Organisation des Lernens in der Schule (Klassengrösse, Anzahl Unterrichtsstunden, Art der Stundenplangestaltung, Leistungsbewertung, Promotions- und Sanktionsbestimmungen) sowie die vorgeschriebenen Lehrziele. Es ist bereits erwähnt worden, dass zwischen der Klassengrösse und dem Schulerfolg kein eindeutiger Zusammenhang gefunden werden konnte. Dennoch liegt es auf der Hand, dass ein Lehrer mit einem bestimmten Engagement, mit einer bestimmten fachlichen Tüchtigkeit und mit einer bestimmten persönlichen Belastbarkeit in einer Klasse mit weniger Schülern mehr erreichen kann (nicht unbedingt muss, wie erläutert). Der

engagierte Lehrer sollte nicht durch zu grosse Klassen in seiner Effektivität eingeschränkt werden. Die Leistungsbewertung ist dem Lehrer vorgeschrieben. Er hat immerhin die Möglichkeit, seinen Unterricht nicht einseitig am Leistungsprinzip zu orientieren und die Leistungsbewertung zu humanisieren. Dazu gehört u.a. auch die Trennung zwischen Leistungsniveau und Wertschätzung, die der Schüler erhält. Zahlreiche Schwierigkeiten ergeben sich aus der Tatsache, dass der Lehrer ein bestimmtes Stoffpensum bewältigen muss. Die diesbezüglichen Vorschriften des Lehrplans zwingen den Lehrer, ein bestimmtes Unterrichtstempo einzuhalten. Dadurch ist ein Individualisieren der Lernbedingungen - vor allem wenn die Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Schüler stark streuen - nur beschränkt möglich. Viele Schüler sind deshalb überfordert, weil sie dem Lerntempo und damit der Stofffülle nicht gewachsen sind. Auf weitere Probleme im Zusammenhang mit dem Lehrplan ist bereits hingewiesen worden (u.a. Aspekte der Operationalisierung der Lehrziele, der Evaluierung der Lerneffekte etc.), vgl. dazu Kapitel 3.3 Zu den Lehrplänen (S. 96 ff.). Es muss nochmals auf die fehlende Abstimmung zwischen den Lehr- und Erziehungszielen des Kindergartens einerseits und den Lehr- und Erziehungszielen der Schule andererseits hingewiesen werden. Für viele Kinder wird es deshalb im Bereich der kognitiven Lernanforderungen und Lerngeschichte zu Diskrepanzen und Diskontinuitäten kommen. Ein erster Schritt zur Lösung dieser Probleme besteht darin, dass die verschiedenen Lernvoraussetzungen (kognitiver, sozialer und die Selbststeuerung betreffender Art) für das Bewältigen des Lernstoffes der 1. Klasse näher angegeben werden. Vom einzelnen Lehrer kann diese Aufgabe aber kaum hinreichend bewältigt werden. Immerhing sollte er, wenn immer möglich, die impliziten Voraussetzungen bestimmter Lernziele reflektieren und allenfalls zu prüfen suchen, wieweit die einzelnen Schüler die Voraussetzungen erfüllen. Die nähere Spezifizierung der Lernvoraussetzungen beim Schuleintritt machen aber eine gegenseitige Abstimmung von Kindergarten-Lehrplan und Primarschule-Lehrplan nicht überflüssig, im Gegenteil: der Kindergarten könnte die Aufgabe übernehmen, bei allen Kindern in möglichst hohem Grade jene Lernvoraussetzungen zu erreichen, die für das erfolgreiche Bewältigen der Primarschule, spezifischer der 1. Klasse, als nötig erachtet werden.

2. Wie bereits aus den referierten empirischen Untersuchungen hervorgegangen ist, stellt das Lehrerverhalten eine zentrale Variable des Schulerfolges dar, auch wenn nicht näher angegeben werden kann, welche Variablen bzw. Variablenkombination des Lehrerverhaltens den grössten Schulerfolg garantiert. Es muss sogar angenommen werden, dass Lehrerverhalten (und damit Lehrerpersönlichkeit) und Schülerverhalten (und damit Schülerpersönlichkeit) nicht in eindeutiger Beziehung stehen. Je nach individuellen Voraussetzungen auf seiten des Schülers ist ein modifiziertes Lehrerverhalten am günstigsten.

Aspekte des Lehrerverhaltens sind ausführlich im Kapitel 3.4.2 Zum Lehrerverhalten im Unterricht (S. 111 ff.) erläutert worden. Der Lehrer hat folgende Funktionen wahrzunehmen: Ingangsetzung und Steuerung der Lernprozesse (dazu gehört einerseits die Informationsvermittlung, die, wie erwähnt, mehr oder weniger effizient erfolgen kann und andererseits die Motivation des Schülers), Beurteilung der Lernergebnisse (Leistungsmessung) und Steuerung der sozialen Interaktionen in der Klasse. In allen diesen Funktionsbereichen ist die emotionale Tönung von grosser Wichtigkeit. Emotionale Wertschätzung, Interesse am Schüler und seinen Belangen hat - sofern sie echt ist, d.h. der Persönlichkeit und dem Selbstverständnis des Lehrers entspricht - günstige Auswirkungen, nicht bloss auf das eigentliche Lernen, sondern auch auf die sozialen Beziehungen zwischen Schüler und Lehrer und zwischen Schüler und Mitschülern. Die Einflüsse weiterer Variablen sind wohl schwieriger abzuschätzen. Wegen der erhofften günstigen Auswirkungen im Schülerverhalten ist es an sich erstrebenswert, wenn das Ausmass an Lenkung und Dirigierung eher niedrig ist. Wird aber der vorherrschende Erziehungsstil der Eltern nicht berücksichtigt, so kann es zu Schwierigkeiten kommen. Ein Kind, das sehr autoritär erzogen wurde und immer noch so erzogen wird, kann durch ein nichtautoritäres Verhalten des Lehrers verunsichert werden. Die Verhaltensstrategien des Kindes sind in einem solchen Fall so sehr auf das autoritäre Elternverhalten abgestimmt bzw. konditioniert, dass sie ihre Funktion in der Schule infolge der Andersartigkeit des Len-

kungsverhaltens des Lehrers verlieren. Es kann geraume Zeit dauern, bis ein solches Kind neue, der veränderten Situation angemessene Verhaltensstrategien entwickelt hat. Wenn mit dem autoritären Elternverhalten eine Unterdrückung oder mangelnde Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse verbunden ist, so gerät das Kind sehr leicht in die Versuchung, die unterdrückten Bedürfnisse in der Schule zu befriedigen, seine verschiedenen Triebregungen auszuleben. Schwierigkeiten können sich aber nicht nur aus der Diskrepanz zwischen elterlichem und schulischem Erziehungsverhalten ergeben, sondern auch aus der Persönlichkeit des Kindes. Das gilt etwa für Kinder mit cerebralen Dysfunktionen oder mit gravierenden hirnnorganischen Schädigungen. Solche Kinder haben in der Regel eine deutlich reduzierte Fähigkeit zur Selbststeuerung. Sie sind deshalb vermehrt auf lenkende Massnahmen von seiten der Erzieher angewiesen.

Welche Funktionen der Lehrer im Zusammenhang mit der Motivierung der Schüler hat, ist im Kapitel 4.2.3 Affektive, motivationale und voluntative Variablen (des Kindes) und Schulerfolg (S. 165 ff.) erläutert worden. Die grosse Bedeutung eines entsprechenden Lehrerverhaltens liegt darin, dass die situationsspezifischen Variablen der Lernmotivation (Erreichbarkeitsgrad der Aufgabe, Anreiz der Aufgabe, Neuigkeitsgrad der Aufgabe) vom Lehrer manipuliert werden können. Darüber hinaus kann der Lehrer durch die affektive Tönung seines Verhaltens dem Schüler die Identifikation mit ihm erleichtern (sofern er das als wünschenswert erachtet). Akzeptiert der Schüler den Lehrer, identifiziert er sich mit ihm, dann kommen alle jene persönlichkeitspezifischen Motivierungen - das Bedürfnis des Kindes nach Identifikation, nach Zustimmung, Geltung, Abhängigkeit und Strafvermeidung - zur Auswirkung. Auf die Problematik einer Lernmotivierung, die sich einseitig auf diese Aspekte abstützt, also vor allem extrinsisch ist, ist bereits hingewiesen worden.

Die Beurteilung der schulischen Leistungen durch den Lehrer ist mit zahlreichen Problemen verbunden. Auf die Aspekte der Objektivität, der Reliabilität und Validität kann hier nicht eingegangen werden, ebenso wenig auf die Frage, ob die normbezogene Leistungsmessung nicht besser zugunsten einer kriteriumsbezogenen Leistungsmessung aufgegeben werden sollte. Der Lernerfolg der Schüler hängt auf jeden Fall auch davon ab, wie genau und wie differenziert der Lehrer die Lernvoraussetzungen und Lernergebnisse der Schüler zu beurteilen vermag. Der Lehrer zieht aus der Leistungsbeurteilung entsprechende Schlussfolgerungen für die Planung der weiteren Lernprozesse. Fehlerhafte Leistungsbeurteilung führt so zu fehlerhaften Rückkoppelungsprozessen und damit zu einer fehlerhaften Planung und Durchführung der weiteren Lernprozesse. Ungerechte, permanent zu strenge, zu milde oder zu undifferenzierte Leistungsbeurteilung führt beim Schüler sehr oft zu einer Störung und Beeinträchtigung der Lern- und Leistungsmotivation. Abgesehen von diesem affektiv-emotionalen Aspekt erhält der Schüler bei einer fehlerhaften Leistungsbeurteilung auch keine sinnvoll verwertbaren Rückmeldungen über die Ergebnisse seiner Anstrengungen. Es kommt dann nicht nur zu einer motivationalen, sondern auch zu einer kognitiven Lernstörung. Weiner (1975) hat darauf hingewiesen, dass der Lehrer in seinem Beurteilungsverhalten folgenschweren Kausalattributionen unterliegen kann, nämlich dann, wenn er den Lernerfolg seiner Schüler vorwiegend seiner eigenen Tüchtigkeit zuschreibt, den Misserfolg dagegen dem Schüler (z.B. seinem mangelnden Einsatz, seinem vermeintlichen Desinteresse, seiner vermeintlichen mangelnden Intelligenz etc.) anlastet. Wird der Erfolg der eigenen Tüchtigkeit zugeschrieben, so hat der Lehrer keinen besonderen Grund, die Anstrengungen der Schüler anzuerkennen und zu loben. Den Schülern fehlt die Rückmeldung - hier in Form von Bestätigung und Lob -, sie fühlen sich übergangen, nicht verstanden. Die Folge ist meistens eine Störung in der Lernmotivation. Wird der Misserfolg aber nur dem Schüler angelastet, so wird er unter Umständen für etwas verantwortlich gemacht, wofür er gar nicht verantwortlich ist. Auch hier sind Lern- und Motivationsstörungen die Folge. Wird diese Reaktionsweise verfestigt, so fehlt dem Lehrer einerseits die Rückmeldung über die eigentlichen Ursachen und damit andererseits die Einsicht in die Notwendigkeit, sein eigenes Verhalten zu ändern. Zudem wird er von den betroffenen Schülern ein stereotypes, fehlerhaftes Persönlichkeitsbild entwickeln. Aus diesem Persönlichkeitsbild werden meistens bestimm-

te Erwartungen an den Schüler betreffend sein zukünftiges Verhalten abgeleitet, die sich über den Mechanismus der 'self-fulfilling prophecy' beim Schüler dann oft auch einstellen. Rosenthal / Jacobson (1971) sprechen in diesem Zusammenhang vom 'Pygmalion-Effekt'. Während sich die Erwartungshaltungen im oben erläuterten Fall ungünstig auswirken, können sich positive Erwartungshaltungen (der Lehrer traut dem Schüler viel zu etc.) entsprechend günstig auswirken. Es wird vermutet, dass die Erwartungshaltungen des Lehrers mehr oder weniger unbewusst auf seine soziale Wahrnehmung (er sieht dann vor allem jene Verhaltensweisen, die seinen Erwartungen entsprechen) und auf sein Zuwendungs- und Verstärkungsverhalten (der Wahrnehmung der erwarteten Verhaltensweise folgt eine Zuwendung zum Schüler, die als Verstärkung wirkt etc.) einwirken. Das erwartete Verhalten wird so fast systematisch aufgebaut.

Eine letzte Funktion des Lehrers besteht in der Steuerung der sozialen Interaktionen innerhalb der Klasse. Lehrer gehen dabei - so lautet eine entsprechende Hypothese - von einer impliziten Führungstheorie aus, d.h. von bestimmten Annahmen über den Zusammenhang ihres eigenen Verhaltens mit dem Schülerverhalten (vgl. dazu S. 114 f., wo das transaktionale Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung (Nickel, 1976) näher beschrieben ist). Der Lehrer hat in der Regel einen eher geringen Einfluss auf die informellen sozialen Prozesse in der Schulklasse, also auf jene Interaktionen zwischen den Schülern, die nicht eigentlich zum schulischen Lernen gehören, sich aber aus der Art und Weise des schulischen Lernens (Lernen in einem Klassenverband) ergeben. Die formellen sozialen Prozesse hingegen hängen weitgehend von seinem Führungsverhalten ab. Es konkretisiert sich etwa in der Unterrichtsform (Frontalunterricht, Gruppenunterricht etc.), dann aber auch bei schulischen Konflikten etc. Es ist ersichtlich, dass das Führungs- und Steuerungsverhalten des Lehrers mit dem schulischen Erfolg in einem Zusammenhang stehen kann. Stellt der Lehrer etwa Lerngruppen zusammen, die nicht arbeits- und kooperationsfähig sind, gelingt es ihm nicht, die Schüler zu solchen Verhaltensweisen zu erziehen, die für das Arbeiten in Lerngruppen notwendig sind usw., dann ergeben sich Lernstörungen und damit auf die Dauer sinkende Schulleistungen.

3. Der Schulerfolg ist letztlich auch von den (informellen) Interaktionsprozessen innerhalb der Klasse abhängig. Dieser Aspekt kann nicht eindeutig vom Führungsverhalten des Lehrers getrennt werden, obwohl viele Prozesse ohne Beteiligung des Lehrers ablaufen. Auf diese Aspekte der sozialen Interaktion ist im Kapitel 3.5 Die Schulklasse als Gruppe (S.116 ff.) näher eingegangen worden. Der Schüler gehört innerhalb der Klasse - wenn er nicht ein Aussenseiter ist - zu einer oder mehreren internen, informellen Gruppen. Innerhalb der Gruppe nimmt er einen bestimmten Status ein, der als Funktion einerseits der Tüchtigkeit, andererseits der Beliebtheit verstanden wird. Innerhalb der Gruppe werden wichtige soziale Motive und Bedürfnisse (so nach Zugehörigkeit, nach Anerkennung und Geltung) befriedigt. Solche Gruppen haben bestimmte Normen, deren Einhaltung eine Bedingung für die weitere Gruppenzugehörigkeit ist. Lernstörungen und damit auch mangelnder Schulerfolg können sich dann ergeben, wenn sich der Schüler innerhalb der Klasse nicht wohl fühlt, weil er etwa als ein Aussenseiter betrachtet wird und dadurch oft in die Rolle des 'Sündenbocks' getrieben wird, weil er einfach nicht beachtet wird, keiner Gruppe angehört und deshalb seine sozialen Bedürfnisse frustriert werden. In diesem Zusammenhang hat der Lehrer die wichtige Aufgabe, solche Kinder wenn irgendwie möglich in die Klasse zu integrieren. Andererseits können sich auch dann Lernstörungen ergeben, wenn ein Kind gut integriert ist. Das ist dann der Fall, wenn ein Schüler einer Gruppe angehört, deren Normen den schulischen Normen widersprechen. So kann eine klasseninterne Gruppe etwa die Norm haben, sich gegenseitig die Hausaufgaben abschreiben zu lassen etc. Setzt der Lehrer seine Norm - hier die Norm, dass nicht abgeschriebenen werden darf - bei der Gruppe durch, so ergeben sich oft emotionale Spannungen, die der Lernmotivation abträglich sind. In dieser Hinsicht braucht der Lehrer viel Einfühlungsvermögen und Geschick, ungünstige informelle Gruppennormen zu neutralisieren. Dazu gehört auch die Reflexion, ob eine unerwünschte Gruppennorm etwa ein Bedürfnis befriedigt, das im formellen Unterricht zu kurz kommt.

Der Schulerfolg in der 1. Klasse wird schliesslich auch davon abhängig sein, ob es dem Kind gelingt, sich an die Schule und den Lehrer (bzw. die Lehrerin) anzupassen. Wenn man sich die grossen Unterschiede zwischen Kindergarten und Primarschule vor Augen hält, wird man die erforderliche Anpassungsleistung des Kindes nicht gering einschätzen. Die Schule ist im Gegensatz zum Kindergarten obligatorisch, das Verhalten ist in der Schule viel stärker reglementiert. So darf das Kind nicht mehr spontan vom Platze weglaufen, wie das im Kindergarten noch möglich war. Es wird von ihm verlangt, dass es sich fremdgesetzten Normen und Zielen unterwirft und dass es seine eigenen Wünsche und Bedürfnisse hintansetzt. Auch seine Freizeit ist nicht mehr in der gleichen Masse wie im Kindergarten frei verfügbar, selbst wenn es nur wenig Hausaufgaben erhält. Der Lehrer kann dem Kind durch sein Verhalten den Anpassungsprozess wesentlich erleichtern oder erschweren. Günstig wäre es, wenn die einzelnen Anforderungen nicht vom ersten Tag an in vollem Umfange gestellt werden. Es sollte darauf geachtet werden, dass der Unterricht so weit als möglich die kindlichen Bedürfnisse nach Abwechslung, Bewegung, Kommunikation usw. aufnimmt. Unter Umständen ist es sinnvoll, die ersten grösseren Anforderungen so lange hinauszuschieben, bis sich die Kinder in der Schule ausreichend wohl fühlen. Der allfällige Rückstand in der Stoffbewältigung wird in einer späteren Phase, wenn sich die Kinder voll angepasst haben, schnell wieder aufgeholt werden können. Es ist sehr wichtig, dass die ersten Eindrücke und Erlebnisse, die das Kind im Zusammenhang mit der Schule erhält und erlebt, im grossen und ganzen positiv sind. Anderenfalls wird das Kind schon bald ambivalente oder sogar ablehnende Einstellungen gegenüber der Schule und dem Lernen entwickeln. Solche ungünstigen Einstellungen erschweren aber die gesamte Arbeit in der Schule. In unerfreulichen ersten schulischen Erfahrungen dürfte bei vielen Kindern die erste Wurzel von Schulunlust und Schulverleider liegen.

Es sei hier noch erwähnt, dass ein möglichst guter Einschulungsprozess die Zusammenarbeit von Kindergärtnerin, Eltern und Lehrer(in) erforderlich macht. Gegenseitiger Kontakt kann viele Missverständnisse, unter denen das Kind letztlich am meisten zu leiden hat, ausschliessen.

4.6 Das relative Gewicht der einzelnen Bedingungsfaktoren für den Schulerfolg

In den letzten Kapiteln ist auf die einzelnen Bedingungsfaktoren des Schulerfolgs hingewiesen worden: auf die Persönlichkeit des Kindes, auf das Elternhaus, auf den Kindergarten und auf die Schule. Es stellt sich nun die Frage, welches Gewicht den einzelnen Faktoren für den Schulerfolg zukommt. Die Antwort darauf kann sich immer nur auf die ganze Population beziehen und nie auf ein konkretes Kind. Schulversagen kann zustande kommen, wenn im komplexen Gefüge der sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren irgendwo eine Störung auftritt.

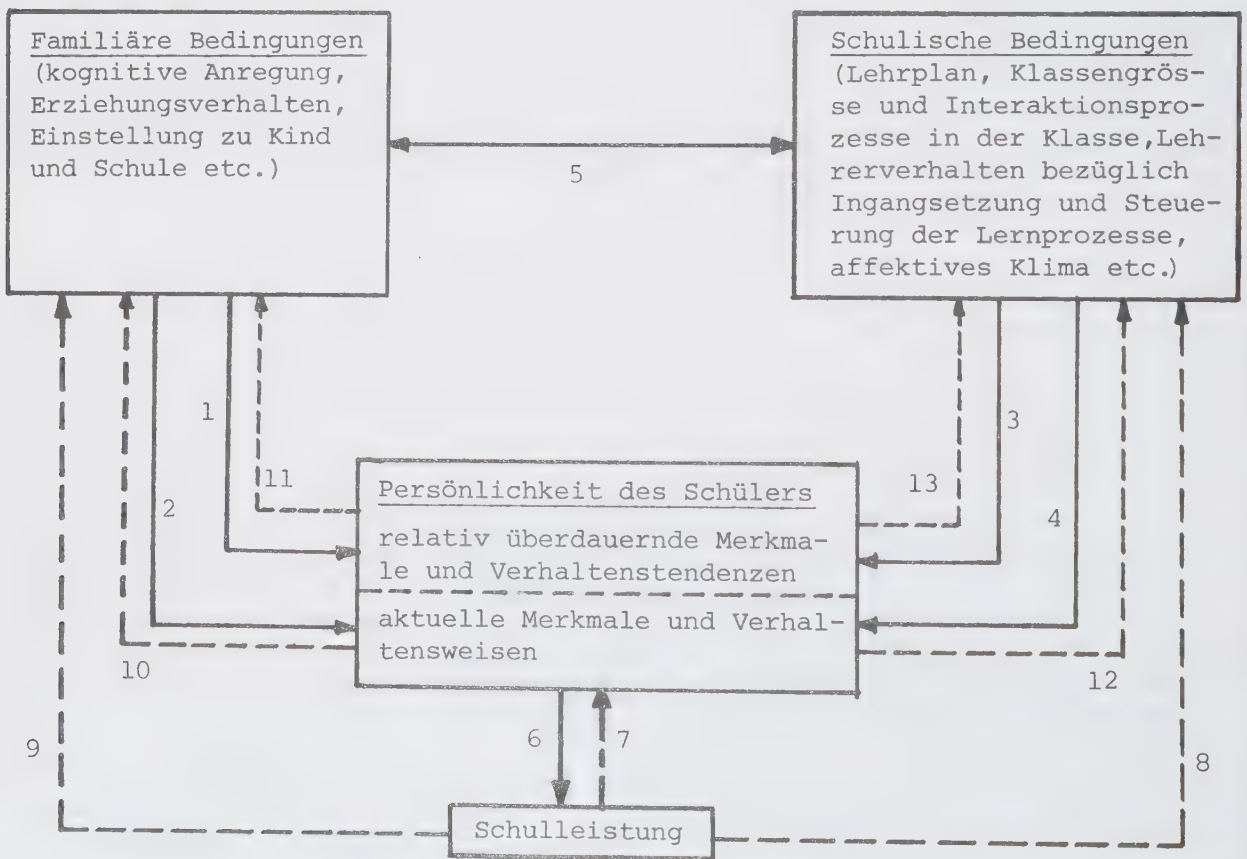
Aufgrund einer komplexen statistischen Analyse und Verarbeitung seiner Daten kam Krapp (1973) zur folgenden Gewichtung der einzelnen Prädiktor-Gruppen:

<u>Prädiktor</u>	<u>prozentualer Varianzanteil</u>
kognitive Lernvoraussetzungen	26.02 %
Sozialverhalten	4.87 %
körperliche Entwicklung	3.01 %
familiäre Bedingungen	5.65 %
schulische Bedingungen	6.23 %

Die variierenden Schulleistungen können durch die hier angeführten Prädiktoren zu insgesamt 45.78 % erklärt werden. Die weitaus grösste Voraussagekraft haben

demnach die kognitiven Lernvoraussetzungen. Der im ersten Moment enttäuschend geringe Prädiktor-Wert der schulischen Bedingungen lässt sich mit ihrer ungenügenden empirischen Erfassung erklären. Wie bereits erwähnt, berücksichtigte Krapp (1973) nur die Anzahl Berufsjahre des Lehrers, seine Urteilsgenauigkeit und seine Urteilsdifferenzierung. Wichtige schulische Bedingungen - Erziehungsverhalten des Lehrers, die Qualität der Informationsübermittlung und Lernprozess-Steuerung (u.a. Motivation, Bewertung der Schulleistungen) durch den Lehrer, die Interaktionsprozesse innerhalb der Schulklasse, institutionalisierte Bedingungen wie Lehrplan etc. - konnte Krapp, wohl wegen den mit ihrer Operationalisierung und Messung verbundenen Schwierigkeiten - nicht erfassen. Es ist anzunehmen, dass mit einer umfassenderen Registrierung der schulischen Bedingungen ihr Prädiktor-Wert deutlich ansteigen würde und dass dann wahrscheinlich auch deutlich mehr als knapp 50% der Schulleistungsvarianz erklärt werden könnte. Neben den kognitiven Lernvoraussetzungen des Schülers dürfte den schulischen Lernbedingungen das grösste Gewicht für den Schulerfolg zukommen. Es sei noch erwähnt, dass die Gewichtung der von Krapp angeführten Prädiktoren in einzelnen Untergruppen (wenn also bestimmte Bedingungsvariablen wie Geschlecht, Lehrerfahrung des Lehrers, Klassengrösse usw. konstant gehalten werden) verschieden ausfällt (Krapp, 1973).

Im folgenden soll anhand eines einfachen Modelles die gegenseitige Verknüpfung und Interdependenz der einzelnen Bedingungsvariablen des Schulerfolgs erläutert werden.



Modell der Bedingungsbeziehungen des Schulerfolgs

← beeinflussende Prozesse
 --- Rückkoppelungsprozesse

Die Zahlen beziehen sich auf den Textzusammenhang auf der folgenden Seite

Im Zentrum des Modelles steht die Persönlichkeit des Schülers, wobei zwei Aspekte unterschieden werden: einerseits die relativ überdauernden Merkmale und Verhaltenstendenzen (kognitive Lern- und Leistungsfähigkeit, Lern- und Leistungsmotivation, Einstellungen, habitualisierte Reaktionsweisen etc.) und andererseits die aktuellen Merkmale und Verhaltensweisen, die situationsspezifisch sind. Die relativ überdauernden Merkmale und Verhaltenstendenzen sind das Produkt einerseits von genetisch gesteuerten Reifungsprozessen und der familiären Bedingungen als Hauptkomponente der Umweltbedingungen. Der sozialisierende Einfluss der Familie ist mit der Beziehung (1) gekennzeichnet (siehe graphische Darstellung auf Seite 187). Zusätzlich zu den familiären Bedingungen kommen beim Schulkind die verschiedenen schulischen Bedingungen, die ebenfalls einen sozialisierenden Einfluss auf die Persönlichkeit des Schülers haben. Diese Beziehung ist mit (3) gekennzeichnet. Das aktuelle Verhalten des Schülers hängt einerseits von seinen relativ überdauernden Merkmalen und Verhaltenstendenzen ab, die situationsspezifisch aktiviert werden, andererseits von den momentanen familiären Bedingungen (Beziehung 2) und den momentanen schulischen Bedingungen (Beziehung 4). Die aktuellen Merkmale und Verhaltensweisen bewirken eine bestimmte schulische Leistung (Beziehung 6). Von der schulischen Leistung gehen verschiedene Rückkoppelungseffekte aus, nämlich auf die Persönlichkeit des Schülers (primär auf die aktuellen Merkmale und Verhaltensweisen, sekundär auch eine Rückwirkung auf die Konstituierung der relativ überdauernden Merkmale und Verhaltenstendenzen) (Beziehung 7), auf die schulischen Bedingungen (Lehrerverhalten, Interaktionsprozesse in der Klasse) (Beziehung 8) und auf die familiären Bedingungen (Beziehung 9). Rückkoppelungsprozesse gibt es aber auch von den aktuellen Merkmalen und Verhaltensweisen des Schülers auf die familiären (Beziehung 10) und schulischen Bedingungen (Beziehung 12). Aber auch die relativ überdauernden Merkmale und Verhaltenstendenzen des Schülers hatten und haben einen Rückkoppelungseffekt auf die familiären (Beziehung 11) und die schulischen Bedingungen (Beziehung 13). Schulische und familiäre Bedingungen stehen zudem in einem Interaktionsverhältnis (Beziehung 5), sodass familiäre Einflüsse von den schulischen Bedingungen mitbedingt werden und umgekehrt.

Dieses Modell soll nun noch anhand eines konstruierten Beispiels konkretisiert werden. Ein Schüler der 1. Klasse hat Schwierigkeiten beim Lösen einer Rechnung. Er bemüht sich, die Lösung zu finden (aktuelle Verhaltensweise). Der Schüler ist ehrgeizig und leistungsmotiviert, gewohnt, sich bei Schwierigkeiten anzustrengen (relativ überdauernde Merkmale und Verhaltenstendenzen), einerseits wurde er von seinen Eltern dahingehend erzogen (Beziehung 1), andererseits ist er von der Lehrerin für frühere Anstrengungen und für seine Ausdauer gelobt worden (Beziehung 3).

Das aktuelle Verhalten (Bemühen, eine Lösung zu finden) ist aber nicht nur von den relativ überdauernden Merkmalen und Verhaltenstendenzen abhängig, sondern auch von den gegenwärtigen familiären Bedingungen - der Schüler hatte tags zuvor in einer Rechnungsprüfung versagt, die Eltern haben mit Kritik reagiert und ihm zu verstehen gegeben, dass sie nun einen Erfolg erwarten, er steht also unter Erfolgszwang (Beziehung 2) - und den gegenwärtigen schulischen Bedingungen - die Lehrerin ist ungeduldig, weil sie mit dem Unterricht weiterfahren möchte, die Klasse wartet mehr oder weniger gespannt, einige Kinder versuchen den Schüler abzulenken (Beziehung 4). Unter den aktuellen Lernbedingungen gelingt es dem Schüler nun nicht, die Rechenaufgabe zu lösen. Dieses begrenzte Leistungsversagen hat verschiedene Rückkoppelungseffekte: die Lehrerin ist enttäuscht, einige Kinder lachen den Schüler aus (Beziehung 8); die Eltern regen sich am Mittag auf, als sie vom Missgeschick erfahren (Beziehung 9); der Schüler selbst fühlt sich beschämt und frustriert, der Misserfolg schlägt sich auf sein Anspruchsniveau, auf sein Selbstvertrauen (Beziehung 7). Eltern und Lehrerin besprechen sich über die Rechenleistungen des Schülers und beschliessen bestimmte Massnahmen zu treffen (Beziehung 5).

Anhand dieses vereinfachten Modelles wird ersichtlich, wie komplex die einzelnen Bedingungsvariablen des Schulerfolgs bzw. Misserfolgs zusammenwirken. Eine monokausale Erklärung (wenn etwa nur die mangelnde Anstrengungsbereitschaft des Kindes oder der Leistungsdruck von seiten der Eltern oder die unbefriedigende Beziehung zwischen Kind und Lehrer für einen Misserfolg verantwortlich gemacht wird) ist in den allermeisten Fällen unbefriedigend.

5 PSYCHODIAGNOSTISCHE ASPEKTE DER EINSCHULUNG

5.1 Zur Begründung der Psychodiagnostik bei der Einschulung

Psychodiagnostische Bemühungen im Zusammenhang mit der Einschulung von Kindern sollten zu zweierlei verwertbaren Ergebnissen führen. Sie sollten einerseits in bezug auf die differenzierte Einschulung bzw. Rückstellung entscheidungsrelevante Information liefern, andererseits eine pädagogisch verwertbare Aufnahme des Ist-Zustandes als Basis für gezielte Förderungsmassnahmen abgeben.

Die meisten der herkömmlichen sogenannten 'Schulreife-Tests' ergeben nur Informationen für die Entscheidung, ob ein Kind eingeschult oder zurückgestellt werden sollte. Die Qualität dieser Entscheidungshilfe ist zudem unterschiedlich. Diese Aspekte der Testqualität (Objektivität, Reliabilität, Validität) werden im folgenden Kapitel ausführlicher erläutert. Eine Analyse der Testergebnisse kann zwar Hinweise auf bestimmte Leistungsausfälle oder -schwächen geben. Die sinnvolle pädagogische Verwertbarkeit solcher zusätzlicher Information ist allerdings fragwürdig. Jeder einzelne Test stellt eine Verhaltensstichprobe dar. In dem Ausmasse, in dem die einzelnen Aufgaben repräsentativ für die Gesamtheit kognitiver Leistungen sind, wird man brauchbarere Hinweise darüber erhalten, welche kognitiven Bereiche gefördert werden sollten. Der Rückschluss von einem bestimmten Testergebnis auf bestimmte kognitive Defizite ist allerdings sehr hypothetisch und vereinfacht die Entstehungsbedingungen eines Testresultats zu sehr. Das sei an einem Beispiel erläutert:

Nehmen wir an, das Kind habe in einem Untertest, der in erster Linie schlussfolgerndes Denken erfordert, versagt. Eine bekannte Aufgabenkonstruktion besteht darin, dass dem Kind fünf Bilder (Figuren etc.) in einer Reihe vorgelegt werden, von denen ein Bild aus irgendeinem Grund nicht zu den übrigen passt. Das Kind muss das nichtpassende Bild herausfinden. In einer Reihe wie 'o o o - o' wäre '-' falsch, in einer Reihe wie 'xx yyy aa bbb u' das 'u'. Das Versagen des Kindes kann verschiedene Ursachen haben:

1. Kognitive Ursachen: Das Kind vermag die einzelnen Beziehungen zwischen den Figuren nicht zu erfassen. Es hat dann deshalb versagt, weil es in dieser Art schlussfolgernden Denkens wenig leistungsfähig ist. Daneben gibt es aber weitere kognitive Ursachen. Damit die Aufgaben überhaupt gelöst werden können, muss die visuelle Wahrnehmung ausreichend differenziert sein. Das ist vor allem bei Kindern mit cerebralen Dysfunktionen nicht selbstverständlich. Eine weitere Voraussetzung für das Lösen der Aufgaben ist das Aufgabenverständnis. Es handelt sich hier um ein Problem, das das Verständnis für sprachlich gegebene Instruktionen betrifft. Kann das Kind die sprachlich vermittelte Anweisung nicht in entsprechendes Lösungsverhalten umsetzen, wird es unter Umständen deswegen und nicht wegen mangelndem Denkvermögen versagen.
2. Motivationale Ursachen: Wenn sich das Kind von den Aufgaben nicht angesprochen fühlt oder wenn es sonst nicht ausreichend motiviert werden kann, dann kann es ebenfalls zu einem Versagen kommen, weil das Kind nicht bereit war, seine kognitiven Fähigkeiten einzusetzen.
3. Ursachen in der Selbststeuerung: Das Lösen der Aufgaben erfordert vom Kind ein bestimmtes Arbeitsverhalten. Es muss sich ausreichend konzentrieren können, muss sich an das Beantwortungsprinzip halten können, darf bei Schwierigkeiten nicht voreilig antworten oder sogar raten usw. Je nach Aufgabenzahl muss das Kind zudem genügend ausdauernd sein.

Weitere Ursachen können in der sozialen Situation liegen, etwa in der Beziehung zwischen Kind und Testleiter(in) etc. Während in Einzeltestsituationen das Kind genügend beobachtet werden kann, gehen in der Gruppentestsituation zahlreiche möglicherweise wichtige Informationen zur Begründung eines Testergebnisses verloren. Solange aber nicht mit ausreichender Sicherheit feststeht, worin die Ur-

sachen eines Versagens liegen, solange können keine sinnvollen Förderungsmassnahmen geplant und durchgeführt werden. Daraus wird ersichtlich, dass herkömmliche Schulreife- oder Intelligenztests nur unter günstigen Voraussetzungen (Einzeltestsituation, gezielte Beobachtung und allenfalls Befragung des Kindes) gewisse pädagogisch verwertbare Information geben können.

Lerntests geben unter Umständen brauchbarere Informationen über allfällige kognitive Defizite. Auf diese Aspekte wird in einem der folgenden Kapitel noch näher eingegangen werden. Es stellt sich aber die Frage, ob es überhaupt normorientierte Tests braucht, um Lern- und Leistungsdefizite herauszufinden. Wenn man Förderungsmassnahmen versteht als Förderung und Ingangsetzung von Lernprozessen, dann genügen unter Umständen kriteriumsorientierte Tests den Anforderungen nach pädagogischer Verwertbarkeit besser. Wenn solche kriteriumsorientierte Testverfahren auf entsprechende Förderungsprogramme (mit hierarchisch gegliederten und operationalisierten Lernzielen) abgestimmt sind, ergibt sich eine relativ gut fundierte und verwertbare Information. Solange solche aufeinander abgestimmte, einheitlich konzipierte und für die Gesamtheit kognitiver Prozesse repräsentative Testverfahren fehlen, kann die pädagogische Funktion von kognitiven Testverfahren nur unzureichend erfüllt werden.

Verzichtet man bei der Durchführung von Tests im Zusammenhang mit der Einschulung auf ihre pädagogische Verwertbarkeit, gibt man sich also mit der Selektionsfunktion zufrieden, dann bleibt die Begründung für eine bestimmte Massnahme einem anderen Argumentationszusammenhang überlassen, der die individuelle Förderung des Kindes nicht berücksichtigt, sondern allenfalls (kurzfristig) dem Schulsystem dient. Konkreter: Wenn ein Kind einen Schulreife-Test nicht besteht und es deswegen zurückgestellt wird (in der Praxis wird man allerdings noch weitere Informationen über das kindliche Verhalten einholen, bevor eine Entscheidung getroffen wird), dann ist der Schule insofern geholfen, als dass die Lehrerin oder der Lehrer nicht mit einem Schüler 'belastet' wird, der dem Unterricht nicht zu folgen vermag, immer vorausgesetzt, dass das Kind tatsächlich dem Unterricht nicht hätte folgen können. Das Kind kommt dann etwa in den Kindergarten zurück, wo es ein weiteres Jahr gewissermassen 'abwartet'. In diesem Fall bleibt es der Kindergärtnerin überlassen, ob sie erstens die Lern- und Leistungsdefizite (und allfällige weitere Defizite im Bereich der Motivation, der Selbststeuerung, des sozialen Verhaltens etc.) zu identifizieren versucht - die meisten Kindergärtnerinnen dürften diese Aufgabe nicht in ausreichender Differenzierung bewältigen können - und ob sie zweitens bereit ist, das Kind differenziert und systematisch zu fördern - wobei auch hier viele Kindergärtnerinnen überfordert sein dürften (aus Gründen, die u.a. im Kapitel 4.4 Kindergartenbesuch und Schulerfolg, S. 177 ff., erläutert wurden). So kommt es leider nur zu oft, dass ein Kind nach diesem weiteren Kindergartenjahr zwar ein Jahr älter (und deshalb in mehr reifungsspezifischen Verhaltensbereichen auch reifer) ist, nicht aber entsprechend 'schulfähiger'.

Die Notwendigkeit des Einsatzes von Psychodiagnostik ergibt sich auch von einem anderen Aspekt her. Wird ein Kind ungerechtfertigterweise eingeschult und kommt es deswegen zu einem Leistungsversagen, so wird ein solches Kind mit zahlreichen negativen, frustrierenden Erfahrungen konfrontiert, die zu einer ambivalenten oder sogar ablehnenden Einstellung der Schule und dem Lernen gegenüber führen können. Insofern ist der Einsatz psychodiagnostischer Verfahren selbst dann gerechtfertigt, wenn diese Verfahren nicht in erster Linie für pädagogische Zwecke (Förderungsmassnahmen bestimmen etc.) konzipiert wurden. Wird aber der pädagogische Aspekt, wie er oben ausführlicher erläutert wurde, ausgeklammert, dann lassen sich solche Verfahren - vom Kind her betrachtet - nur noch sehr bedingt rechtfertigen. Es darf nämlich nicht vergessen werden, dass der ganze Entscheidungsprozess im Zusammenhang mit der Selektion bei der Einschulung auch zu Fehlentscheidungen führen wird. So kann einem Kind die rechtzeitige Einschulung und damit zahlreiche Lernchancen mit einer ungerechtfertigten Zurückstellung verwehrt werden.

Zusammengefasst: Diagnostik im Zusammenhang mit der Einschulung sollte Entscheidungsgrundlagen für Selektion und für pädagogische Massnahmen liefern.

Es handelt sich hier allerdings um die Beschreibung eines meines Erachtens anzustrebenden Soll-Zustandes. Es dürfte deutlich geworden sein, dass die Erfüllung der beiden postulierten Funktionen von Diagnostik im Zusammenhang mit der Einschulung sehr arbeitsaufwendig sind. Mit der gegenwärtigen personellen Dotierung der hierfür zuständigen Spezialdienste (schulpsychologische Dienste, Erziehungsberatungsstellen, heilpädagogische Beratungsstellen, logopädische Dienste etc.) können diese Aufgaben auch nur annähernd nicht erfüllt werden. Dieses Problem liesse sich eher lösen, wenn folgende Voraussetzungen - wenigstens annähernd - erfüllt werden:

1. Konstruktion solcher diagnostischer Instrumente, die diese Aufgaben zu lösen gestatten. Dazu gehören auch Massnahmen im Bereich der Curricula von Kindergarten und Primarschule (gegenseitige Abstimmung, operationalisierte Lernziele, taxonomisch geordnet).
2. Vertiefte und differenziertere Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Primarlehrer(innen), sodass sie imstande sind - unter Aufsicht und Beratung eines Fachmannes (Schulpsychologen, Heilpädagogen etc.) - solche diagnostischen Instrumente selbst anzuwenden und die notwendigen Förderungsmassnahmen in Gang zu setzen.

Anzustreben wäre m.E. weiter, dass alle diese Massnahmen nicht erst im Zusammenhang mit der Frage der Einschulung durchgeführt werden. Je früher Lerndefizite erfasst werden, desto grösser sind die Chancen, mit Förderungsmassnahmen noch Entscheidendes ausrichten zu können. Im Idealfall wäre die Frage der Einschulung eine Stufe eines diagnostischen-pädagogischen Prozesses, der schon viel früher eingesetzt hat.

In diesem Zusammenhang wird wohl berechtigterweise die Frage aufgeworfen, ob sich der grosse Aufwand überhaupt lohnt und ob durch solche Massnahmen das Kind nicht manipuliert und noch früher den zahlreichen ungünstigen Aspekten der institutionalisierten Erziehung und Bildung ausgesetzt wird (vgl. dazu Kapitel 3.1 Funktionen der Schule, S. 92 f.). Zur ersten Frage: wenn man jedem Kind das Anrecht auf eine optimale, seiner Selbstverwirklichung dienende Erziehung und Bildung zugesteht - ein demokratischer Staat kann darauf nicht verzichten -, dann wird man nichts unversucht lassen, diesem Ziel möglichst nahe zu kommen, selbst dann, wenn der grosse bildungsökonomische Aufwand sich längerfristig ökonomisch-wirtschaftlich nicht auszahlt. Zur zweiten Frage: Dem Kind und auch seinen Eltern dürfen solche Massnahmen nicht durch irgendwelche Erlasse und Bestimmungen aufgedrängt werden. Eltern sollten informiert und soweit als nötig aufgeklärt werden. Die Entscheidung über bestimmte Massnahmen darf nie allein bei irgendeiner Institution liegen, die ihren Standpunkt unter Umständen sogar unter Androhung rechtlicher Sanktionen durchsetzen kann. Lehrer, Eltern, Pädagogen und Psychologen sollten in gegenseitiger Kooperation das schwierige Problem zu lösen versuchen, welche Massnahmen, welche Erziehung und Bildung dem Kinde angemessen ist. Soweit es dem Kind von seinem gesamten Entwicklungsstand her überhaupt möglich ist, sollte ihm ein Mitspracherecht gegeben werden, sodass es lernen kann, über sein Leben selbstverantwortlich (mit)zuentscheiden.

5.2 Zur Brauchbarkeit von Einschulungstests

Im folgenden sollen einige Ergebnisse von Untersuchungen referiert werden, die sich mit der Reliabilität und Validität von Testverfahren befassen, die im Zusammenhang mit der Einschulung eingesetzt werden. Es handelt sich dabei vor allem um sogenannte Schulreife-Tests und Gruppenintelligenztests.

Die wichtigste Forderung an ein Testverfahren ist die Validität oder Gültigkeit. Zwischen späterem Schulerfolg und dem Testergebnis sollte ein ausreichender, sinnvoll interpretierbarer Zusammenhang bestehen. Es handelt sich hier in erster Li-

nie um die sogenannte prognostische Validität, einer Form der externen Validität. Das Testergebnis sollte es erlauben, ein in der Zukunft liegendes Kriterium mit überzufälliger Wahrscheinlichkeit voraussagen zu können, hier also etwa den Schulerfolg.

Eine weitere Forderung an ein Testverfahren ist die Reliabilität, die Zuverlässigkeit bzw. Genauigkeit des Testergebnisses; sie wirkt sich entsprechend auf die Zuverlässigkeit der Prognose aus. Ausreichende Reliabilität ist eine Voraussetzung für eine ausreichende Validität. Die Reliabilität ihrerseits ist wiederum von der Objektivität abhängig. Die Objektivität bezieht sich vor allem auf die Auswertung der Testergebnisse, aber auch auf die Testdurchführung (standardisierte Instruktionen- und Durchführungsbedingungen). Objektivität im Zusammenhang mit der Auswertung ist dann gegeben, wenn verschiedene Auswerter unabhängig voneinander zum (möglichst) gleichen Ergebnis kommen.

Wünschenswert wäre weiter, wenn der Test in der Durchführung und Auswertung nicht allzu zeitintensiv ist, wenn er also ökonomisch ist. Gruppentests kommen einerseits dem Wunsch nach Zeitersparnis entgegen, andererseits ist es bei ihnen in der Regel nicht möglich, das Verhalten des Kindes während des Tests ausreichend differenziert zu beobachten. Wie bereits erwähnt, bringt die Verhaltensbeobachtung oft für die Interpretation der Ergebnisse unentbehrliche Informationen.

Im folgenden soll vor allem auf die Aspekte der Validität und Reliabilität eingegangen werden, also die Frage beantwortet werden, was der Einsatz von Schulreife- und Intelligenztests zu leisten vermag 1. bei Selektionsentscheidungen und allenfalls 2. bei Differenzierungsentscheidungen für pädagogische Massnahmen. Vorerst soll aber kurz erläutert werden, was denn Schulreifetests überhaupt prüfen.

Bei den Schulreifetests kann zwischen sogenannten Globaltests und sogenannten Funktionstests unterschieden werden (Rüdiger / Kormann / Peez, 1976). Beim bereits erwähnten Grundleistungstest von Kern (vgl. dazu Kapitel 4.1 Schulreife versus Schulfähigkeit und Schulbereitschaft, S. 157 ff.) handelt es sich um einen solchen Globaltest. Das diesem Test zugrundeliegende theoretische Konstrukt ('Schulreife als klare Gliederungsfähigkeit') ist inzwischen wiederholt kritisiert worden (vgl. das oben erwähnte Kapitel); die Konstruktvalidität ist offensichtlich nicht gegeben. "Kern versucht somit das mehrdimensionale 'Untersuchungsobjekt Schulreife' durch das seiner Meinung nach fast ausschliesslich bedeutsame Kriterium 'Gliederungsfähigkeit' zu erfassen. Konkret: Ein Schüler ist dann 'schulreif', wenn seine Leistungen 'klar gegliedert' sind, 'nicht schulreif', wenn diese 'diffus' sind" (Rüdiger / Kormann / Peez, 1976, S. 186). Der Kern'sche Globaltest wurde in folgenden Hinsichten kritisiert: 1. Die strukturelle Entsprechung von Gliederungsfähigkeit einerseits und Schulfähigkeit andererseits ist mangelhaft. 2. Die Gliederungsfähigkeit ist nicht begabungs- und intelligenzunabhängig (vgl. die im Kapitel 4.1 Schulreife versus Schulfähigkeit und Schulbereitschaft, S. 157 ff. referierte Untersuchung von Kemmler / Heckhausen). 3. Die Gliederungsfähigkeit ist zu wenig lern- bzw. erfahrungsresistent (vgl. auch dazu die erwähnte Untersuchung von Kemmler / Heckhausen).

In sogenannten 'Funktionstests' werden vor allem solche Funktionen geprüft, die für das Bewältigen des Erstunterrichts als notwendig erachtet werden. Die meisten der heute gebräuchlichen Schulreife-Tests sind reine Funktionstests oder aber eine Vermischung von Funktions- und Intelligenztests. Im 'Göppinger Schuleignungstest' (Kleiner, 1974) werden folgende Funktionen geprüft: Formauffassung, Feinmotorik, Erfassen von Grössen und Mengenverhältnissen, Konzentrationsfähigkeit u.a. Die gewichtete Verrechnung der einzelnen Ergebnisse führt dann zu einer Aussage über die (vermutete) schulische Leistungsfähigkeit des Kindes. Auch bei solchen Funktionstests stellt sich die Frage nach der Berechtigung des ihnen zugrunde liegenden Konstrukts, hier des Konstrukts 'schulische Leistungsfähigkeit'. Da dieses Konstrukt aber offensichtlich einseitig persönlichkeitsorientiert ist, von den übrigen Bedingungen der schulischen Leistungsfähigkeit (vgl. Kapitel 4 Bedingungsvariablen des Schulerfolgs, S. 157 ff.) also absieht, erstaunt es nicht, dass sol-

che Tests keine ausreichende Konstruktvalidität haben. "Schulreifetests korrelieren zwar miteinander ziemlich hoch, aber nicht in jenem Masse, dass ihre gegenseitige Austauschbarkeit möglich ist. Die Vermutung Viewegers, jeder Test messe möglicherweise doch nur das als Schulreife, was sein Autor jeweils dafür halte, wird damit bestätigt. Zugleich wird die Problematik der Häufigkeit von Richtig- und Fehlprognosen einzelner Schulreifetests deutlich" (Rüdiger / Kormann / Peez, 1976, S. 189). Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich daraus, dass Schulreifetests im grossen und ganzen gleich hoch mit Intelligenztests korrelieren wie die Schulreifetests unter sich. Das Konstrukt 'Schulreife' oder 'schulische Leistungsfähigkeit' scheint sich nicht klar vom Konstrukt 'Intelligenz' trennen zu lassen. Darauf wird noch eingegangen werden.

5.2.1 Zur Leistungsfähigkeit von Schulreifetests

Im folgenden sollen Untersuchungsergebnisse über die Leistungsfähigkeit von verschiedenen Schulreifetests bei Selektionsentscheidungen referiert werden. Folgende Tabelle gibt eine Zusammenstellung der in verschiedenen Untersuchungen gefundenen Zusammenhänge zwischen Schulreife einerseits und Schulerfolg andererseits. Einteilungskriterium ist dabei der Zeitraum zwischen Schulreifetestdurchführung und Bewährungskontrolle. Die Tabelle ist eine Umarbeitung einer Tabelle, die Löschenkohl zusammengestellt hatte (Löschenkohl, 1975, S. 67), bei ihm finden sich auch die einzelnen bibliographischen Nachweise.

Untersuchung (Autor / Test)	Jahr	n	Bewährungskontrolle nach	Korrelation zwischen Schulreife und Schulerfolg
Kern / GLT	1955	601	1/2 Jahr	0.636
Kern / GLT	1951	223	1 Jahr	0.724
Samstag / GLT	1956	2473	1 Jahr	0.589
Schilling / GLT	1962	419	1 Jahr	0.686
Ingenkamp / WSRT	1962	517	1 Jahr	0.551
Schilling / GLT	1962	325	2 Jahre	0.709
Schenk - Danzinger / MSRT	1962	250	2 Jahre	0.48
Seyfried / WiSRT	1966	347	2 Jahre	0.67
Schilling / GLT	1962	242	3 Jahre	0.67
Schilling / GLT	1962	165	4 Jahre	0.637
Schenk - Danzinger / Ew-T	1963	248	4 Jahre	0.796
Kemmler / GLT	1970	215	4 Jahre	0.567

Abkürzungen: GLT: Grundleistungstest von Kern
 WSRT: Weilburger Testaufgaben für Schulanfänger
 WiSRT: Wiener Schulreifetest
 MSRT: Münchner Schulreifetest
 Ew-T: Entwicklungs-Test (von Schenk - Danzinger)

Übersichtstabelle über den Zusammenhang von Schulreifetestergebnissen mit dem Schulerfolg

Die teilweise beträchtlich variierenden Korrelationskoeffizienten sind auf verschiedene Ursachen zurückzuführen, u.a. auf die unterschiedlich grossen Stichproben, auf die unterschiedlichen Tests, auf den unterschiedlichen Einbezug von zurückgestellten bzw. vorzeitig eingeschulter Kindern und auf die unterschiedliche Art der Bewährungskontrolle (Lehrerurteil, Notendurchschnitte etc.). Zum hohen Wert von Schenk - Danzinger ($r = 0.796$) ist zu bemerken: "Die höchste prognostische Valenz erzielte nach Untersuchungen von Schenk - Danzinger (1962) der Entwicklungstest bei individueller Testdurchführung. Es handelt sich jedoch bei diesen Untersuchungen um 'auffällige Normalaltrige' bzw. um vorzeitig eingeschulte und Versager im 1. Schuljahr. Es lassen sich somit keine Aussagen für 'normal eingeschulte, unauffällige' Kinder ableiten" (Löschenkohl, 1975, S. 63). Ähnlich kritische Anmerkungen macht Löschenkohl auch zu den verschiedenen Untersuchungsergebnissen von Schilling. Die Schulerfolgsprognosen sind bei den einzelnen Reifegruppen unterschiedlich. Die sichersten Prognosen ergaben sich bei den Extremgruppen ('eindeutig nicht schulreif' bzw. 'eindeutig schulreif'), die unsichersten bei der Gruppe der 'fraglich schulreifen' Kinder.

Eine sehr differenzierte Untersuchung über den prognostischen Wert von verschiedenen Schulreife-Tests führten Krapp / Mandl (1971) durch. Ihre Untersuchung umfasste sämtliche Schulneulinge des Augsburger Einschulungsjahrganges ($N = 2852$). Im September 1967 wurde bei allen Kindern der Münchner Schulreife-Test sowie ein weiterer Test (Frankfurter Schulreife-Test, Kettwiger Schulreife-Test, Göppinger Schuleignungstest, Grundleistungstest nach Kern) durchgeführt. Da die Testergebnisse den Klassenlehrern nicht mitgeteilt wurden, hatten sie keinerlei Einfluss auf die allfällige Zurückstellung (nach einigen Wochen Schulbesuch). Im November 1967 wurde bei allen Kindern mit Ausnahme der bis dahin zurückgestellten ein Gruppenintelligenztest (Bildertest für die 1. / 2. Klasse) durchgeführt. Die Bewährungskontrolle fand etwa ein halbes Jahr nach der Einschulung statt (im Februar 1968). Es wurden verschiedene Kriteriumswerte, u.a. ein Wert für die Gesamtschulleistung, berechnet (auf der Grundlage des Lehrerurteils und von Schulleistungstests). Die folgende Tabelle wurde aus den verschiedenen Einzeltabellen von Krapp / Mandl (1971) zusammengestellt:

Test	N	r	prozentualer Anteil		Erfolgsprognosen		Misserfolgsprogn.	
			richtiger	falscher	prozent. Anteil		prozent. Anteil	
			Prognosen		richtig	falsch	richtig	falsch
MSRT	2792	0.58	80.4%	19.6%	95.7%	4.3%	33.8%	66.2%
FSRT	704	0.51	87.5%	12.5%	93.0%	7.0%	40.6%	59.4%
KSRT	717	0.54	86.2%	13.8%	91.8%	8.2%	48.4%	51.6%
GLT	664	0.47	90.7%	9.3%	94.0%	6.0%	53.3%	46.7%
GST	711	0.49	83.7%	16.3%	94.4%	5.6%	38.2%	61.8%

Abkürzungen:	MSRT:	Münchner Schulreife-Test (Münchner Auslesetest für Schulneulinge)
	FSRT:	Frankfurter Schulreife-Test
	KSRT:	Kettwiger Schulreife-Test
	GLT:	Grundleistungstest nach Kern
	GST:	Göppinger Schuleignungstest
	N:	Stichprobengrösse
	r:	Korrelationskoeffizient Testergebnis / Schulerfolg

Die Leistungsfähigkeit verschiedener Schulreife-Tests nach der Untersuchung von Krapp / Mandl (1971)

Zuerst zu den Validitätskoeffizienten: Sie liegen alle relativ nahe beieinander ($r = 0.47$ bis $r = 0.58$). Das Testergebnis vermag somit 22% - 34% der Variation der Schulleistungen zu erklären. Die Validitätskoeffizienten liegen deutlich unter dem von Lienert (1969) für eine individuelle Begutachtung notwendigen Mindestmass von $r = 0.70$.

Noch ungünstiger sieht es aus, wenn die Prognosen auf ihre Richtigkeit hin untersucht werden. Da ist einmal festzustellen, dass jener Test mit der höchsten Validität (Münchener Auslesetest) mit 19.6% am meisten Falschprognosen stellt, der Test mit der geringsten Validität (Grundleistungstest) hingegen mit 9.3% am wenigsten zu Fehlprognosen führt. Aufschlussreicher ist aber die Aufschlüsselung der Richtig- und Falschprognosen nach den beiden Kriterien 'schulreif' (Erfolgsprognose) und 'nicht schulreif' (Misserfolgsprognose). Wenn es um die Prognose des Erfolges geht, dann erreichen alle Tests mindestens 90% richtige Prognosen und höchstens 10% falsche Prognosen. Wenn ein Kind also ein Testergebnis erreicht, nach dem es als schulreif zu betrachten ist, dann wird es mit hoher Wahrscheinlichkeit (mindestens 90%) auch Schulerfolg haben. Wesentlich ungünstiger stellt sich aber die Situation bei der Prognose des Misserfolges dar. Hier finden sich nur noch ca. 34% - 53% richtige Prognosen, entsprechend 47% - 66% falsche Prognosen. Bei der Identifizierung potentieller Schulversager sind die oben angeführten Schulreifeitests unbrauchbar, da sie keine wesentliche Entscheidungshilfe bieten. Wird nämlich ein Kind aufgrund des Testergebnisses als 'nicht schulreif' klassifiziert und dementsprechend zurückgestellt, so muss mit über 50% Fehlentscheiden gerechnet werden. Anders formuliert: die Wahrscheinlichkeit, dass ein nach Test nicht schulreifes Kind in der Schule dennoch Erfolg hätte, beträgt über 50%.

Wenn man davon ausgeht, dass es besser ist, ein Kind fälschlicherweise zurückzustellen als fälschlicherweise einzuschulen, dann wird man die Unbrauchbarkeit der Tests zur Diagnose von Schulversagern nicht allzu sehr bedauern. Zu dieser Auffassung neigt etwa Kern, wenn er sagt, dass die Aufnahme nicht schulreifer Kinder ungleich folgenschwerer sei als die Zurückstellung schulreifer Kinder. Berücksichtigt man aber die Tatsache, dass der traditionelle Kindergarten zur kognitiven Förderung von Kindern mit diesbezüglichen Defiziten nur wenig beiträgt, dann ist der Verlust eines Jahres an intensiveren Lernmöglichkeiten - dieser Verlust ergibt sich bei jenen Kindern, die ungerechtfertigterweise zurückgestellt werden - in der Primarschule folgenschwerer zu beurteilen. Bei der Entscheidung über Aufnahme bzw. Rückstellung steht der Psychologe oder Pädagoge vor einem grossen Problem, das nicht allseitig günstig gelöst werden kann. "Versucht er eine möglichst starke Absicherung gegen den Fehler einer Aufnahme Nicht-Grundschulgeeigneter, so wächst die Gefahr des Fehlers in Form einer Abweisung tatsächlich Grundschulgeeigneter. Oder umgekehrt: Bemüht er sich, möglichst wenige Schulanfänger ungerechtfertigterweise zurückzustellen, erhöht sich zugleich die Wahrscheinlichkeit, damit nicht-schulfähige Kinder aufzunehmen" (Rüdiger / Kormann / Peez, 1976, S. 195). Es handelt sich hier um die bekannten Fehlerarten bei einer Entscheidung aufgrund bestimmter Wahrscheinlichkeiten. Der Pädagoge wird sich also entscheiden müssen, welcher Art Fehlentscheidung er das grössere Gewicht beimessen will. Im konkreten Einzelfall wird man neben dem Testergebnis noch weitere Informationen berücksichtigen. So wird man ein Kind mit dem Testergebnis 'nicht schulreif' dennoch einschulen, wenn von einer Rückstellung keine ausreichende Förderungswirkung zu erwarten ist, wenn die Möglichkeit einer differenzierten Einschulung (in Kleinklassen oder in Einführungsklassen) besteht und wenn die Eltern des Kindes bereit sind, bei allfälligen schulischen Schwierigkeiten dem Kinde gezielt zu helfen. Andererseits wird man ein Kind mit dem gleichen Testergebnis 'nicht schulreif' etwa dann zurückstellen, wenn die Möglichkeit einer differenzierten Einschulung nicht gegeben ist, wenn sogar nur die Einschulung zu einem betont leistungsorientierten, fordernden Lehrer möglich ist, wenn bei allfälligen Schwierigkeiten nicht auf eine kindzentrierte Reaktion der Eltern gehofft werden kann, wenn die Kindergärtnerin die Möglichkeit hat und die Bereitschaft zeigt, das Kind intensiv und differenziert zu fördern. Das Problem lässt sich also nicht allgemein, sondern nur für den konkreten Einzelfall lösen, und selbst dann muss mit Fehlentscheiden gerechnet werden.

5.2.2 Zur Leistungsfähigkeit von Testkombinationen - der Einsatz von Intelligenztests und Lerntests

Es ist bereits erwähnt worden, dass Intelligenztests mit Schulreifetests etwa gleich hoch korrelieren wie Schulreifetests untereinander. So stellt sich die Frage, was ein Intelligenztest bei der Prognose des Schulerfolgs zu leisten vermag. In seiner Zusammenstellung fand Löschenkohl (1975) Korrelationen zwischen Intelligenztestleistung und Schulleistung von $r = -0.24$ bis $r = 0.895$. Diese grossen Unterschiede sind bedingt durch die Grösse der Stichprobe, das Geschlecht der Probanden, die soziale Schichtzugehörigkeit etc., dann aber auch durch die Art der Intelligenz- und Schulleistungsmessung und die Art der Korrelationsberechnung. So kommt er zum Schluss, "dass keine allgemeine Korrelation zwischen Schulleistung und Intelligenz berechnet werden kann, sondern nur eine solche unter spezifischen Bedingungen und Fragestellungen" (Löschenkohl, 1975, S. 95).

Sendelbach (1975, a) untersuchte die prognostische Validität des Gruppenintelligenztests BT 1-2 (Bildertest für die 1.-2. Klasse) bei Einschulungsuntersuchungen. Die von ihm gefundene prognostische Validität liegt etwa auf der gleichen Höhe wie jene von Schulreifetests. "Wie die Einschulungsteste sagt der BT 1-2 die Schulleistungen nur in mittelhohen Koeffizienten voraus; seine Erfolgsprognosen sind sehr sicher, seine Misserfolgsprognosen unbrauchbar! Der BT 1-2 ist demnach kein Ausleseinstrument, das allein Einschulungsentscheidungen begründen könnte, aber er erfasst differenziert einen Ausschnitt von Leistungsvoraussetzungen und könnte so frühzeitige Beobachtungen und Untersuchungen besonders versagensgefährdeter Kinder ermöglichen und Zuweisungskriterien für individualisierende Hilfen ermitteln" (Sendelbach, 1975, a, S. 242).

Es ist weiter untersucht worden, ob die Kombination verschiedener Schulreifetests, unter Umständen unter Einbezug von Intelligenztests, zur einer höheren prognostischen Validität führt.

1. Zur Kombination verschiedener Schulreifetests. Kemmler fand in ihrer Untersuchung im Jahre 1962 ($N = 262$) zwischen dem Schulerfolg (nach 1 Jahr) und dem Münchner Schulreifetest eine Korrelation von $r = 0.65$, zwischen dem Schulerfolg und dem Grundleistungstest eine Korrelation von $r = 0.46$ und zwischen Schulerfolg einerseits und der Kombination Münchner Schulreifetest - Grundleistungstest andererseits eine multiple Korrelation von $r = 0.66$. Die Kombination der beiden Schulreifetests erbrachte gegenüber dem valideren Test allein praktisch keine Verbesserung (Zahlenangaben in Löschenkohl, 1975, S. 68). Auch Krapp / Mandl (1971) konnten durch die Kombination von zwei Schulreifetests keine entscheidende Erhöhung der prognostischen Validität erreichen, wie aus der folgenden Tabelle hervorgeht:

Testkombination	Multiple Korrelation Gesamtschulerfolg einerseits mit der Testkombination andererseits
Müncher Schulreifetest - Frankfurter Schulreifetest	$r = 0.61$
Münchner Schulreifetest - Kettwiger Schulreifetest	$r = 0.60$
Münchner Schulreifetest - Grundleistungstest nach Kern	$r = 0.59$
Münchner Schulreifetest - Göppinger Schuleignungstest	$r = 0.58$

Prognostische Validität von Schulreifetestkombinationen für den Schulerfolg
(Krapp / Mandl, 1971, S. 93)

Die multiplen Korrelationen liegen also nur unwesentlich über den Werten der einfachen Korrelationen (vgl. dazu Tabelle auf S. 194). Die Kombination von Schulreifetests kann somit nur einen unwesentlich grösseren Varianzanteil des Schulerfolges aufklären. Die in diesem Zusammenhang durchgeführten Regressionsanalysen geben nach Krapp / Mandl (1971) immerhin Hinweise dafür, welche Aufgabenarten aus den vorliegenden Schulreifeverfahren sich am besten für die Vorhersage des Schulerfolges eignen. Es handelt sich dabei um Aufgaben, die die Grössen- und Mengenerfassung prüfen, um Aufgaben, die die Formauffassung und Formwiedergabe prüfen und um Aufgaben, die das Erkennen von Zusammenhängen erfordern. "Die Aufgaben, die sich in unseren Analysen für die Prognose des Schulerfolges als besonders geeignet erwiesen, sind durchwegs den Problemstellungen sehr ähnlich, die im ersten Schuljahr zum Standardrepertoire des Unterrichts gehören" (Krapp / Mandl, 1971, S. 95).

2. Die Kombination von Schulreifetests mit dem Intelligenztest BT 1-2. Da die Kombination mehrerer Schulreifetests nicht den erwünschten Erfolg hatte (s.o.), prüften Krapp / Mandl (1971) die Kombination eines Schulreifetests mit dem Intelligenztest BT 1-2. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle zusammengestellt:

Testkombination	Multiple Korrelation der Testkombination mit dem Schulerfolg
BT 1-2 - Münchner Schulreifetest	$r = 0.65$
BT 1-2 - Frankfurter Schulreifetest	$r = 0.64$
BT 1-2 - Kettwiger Schulreifetest	$r = 0.64$
BT 1-2 - Grundleistungstest nach Kern	$r = 0.63$
BT 1-2 - Göppinger Schuleignungstest	$r = 0.62$

Prognostische Validität verschiedener Kombinationen 'Schulreifetest - Intelligenztest BT 1-2 (Krapp / Mandl, 1971, S. 96).

Die Korrelation des BT 1-2 allein mit dem Schulerfolg betrug in der Untersuchung von Krapp / Mandl (1971) $r = 0.60$. Daraus wird ersichtlich, dass Hinzuziehen eines Schulreifetests zum Intelligenztest nur eine unwesentliche Verbesserung der prognostischen Validität zur Folge hat. Die Kombination 'Schulreifetest - Intelligenztest' erbringt zudem auch nur wenig höhere Werte als die Kombination 'Schulreifetest - Schulreifetest' (vgl. Tabelle S. 196).

Es soll noch kurz erläutert werden, was die Schulreifetests über den Intelligenztest BT 1-2 hinaus zur Aufklärung der Kriteriumsvarianz (Schulerfolg) beitragen. Wird der Einfluss der Intelligenzvariablen (BT 1-2) durch partielle Korrelation ausgeschaltet, so ergeben sich zwischen Schulreifetest und Schulerfolg nur noch Korrelationen von $r = 0.22$ bis $r = 0.31$. Mit anderen Worten: wird die Intelligenz kontrolliert (konstant gehalten), so vermögen die oben aufgeführten Schulreifetests nur noch etwa 5-10% der Variation der Schulleistungen zu erklären. Aus all diesen Sachverhalten schliessen Krapp / Mandl: "Entweder ist der BT 1-2 kein Intelligenztest, sondern eine Art Schulreifetest, oder Schulreifetests messen im wesentlichen das gleiche wie Intelligenztests von der Art des BT 1-2. Uns erscheint die Diskussion dieser Frage wenig sinnvoll. Die Höhe der Beziehung zwischen den Verfahren beweist eindeutig, dass die theoretischen Konzepte, die bei der Konstruktion der Schulreifetests und der Entwicklung des BT 1-2 zugrunde gelegt wurden, empirisch nicht eindeutig zu trennen sind" (Krapp / Mandl, 1971, S. 92).

Die beste Schätzung des Zusammenhanges zwischen Schulreifetests/Intelligenztests und Schulerfolg erhält man dann, wenn man die einzelnen Untertests je nach ihrer prognostischen Validität unterschiedlich gewichtet und aus den so gewichteten Untertests eine optimale Kombination sucht. Dieses Problem kann mit der multiplen Regressionsanalyse gelöst werden. Krapp / Mandl (1971) erhielten folgende best-

mögliche lineare Kombination:

$$y = 26.1 + 0.32 x_1 + 0.21 x_2 + 0.40 x_3 + 0.26 x_4 + 0.07 x_5 + 0.08 x_6 + 0.16 x_7$$

Dabei bedeuten:

y	=	geschätzter Kriteriumswert (Schulerfolg)
x ₁	=	Bildertest 1-2, Untertest Instruktionsverständnis
x ₂	=	Bildertest 1-2, Untertest Spiegelbilder
x ₃	=	Bildertest 1-2, Untertest Verständnis für Folgen
x ₄	=	Bildertest 1-2, Untertest Verständnis für Reihen
x ₅	=	Münchener Schulreifetest, Untertest Formwiedergabe
x ₆	=	Münchener Schulreifetest, Untertest Formaufbau
x ₇	=	Münchener Schulreifetest, Untertest Rechenbereitschaft

(Krapp / Mandl, 1971, S. 98)

Die Autoren fanden zwischen der linearen Testkombination und dem Schulerfolg eine multiple Korrelation von $r = 0.655$. Da dieser Wert nur wenig über dem Wert für die prognostische Validität des Bildertest 1-2 ($r = 0.60$) und praktisch gleich hoch wie die prognostische Validität der ungewichteten Kombination 'BT 1-2 - Münchener Schulreifetest' ($r = 0.65$) ist, fragt es sich, ob sich der relativ hohe Aufwand für die Bestimmung des gewichteten Kriteriumswertes überhaupt lohnt.

Abschliessend soll noch erläutert werden, ob sich die Einschulungsdiagnose durch den Einsatz sogenannter Lerntests verbessern lässt. Während beim herkömmlichen Intelligenz- oder Leistungstest einer (standardisierten) Instruktionsphase sogleich der eigentliche Test folgt, wird bei den sogenannten Lerntests ein Vortest zur Erfassung des Ausgangsniveaus, eine gezielte didaktische Phase (Erklärung der Lösungsprinzipien der Vortestaufgaben) eingeschaltet und erst dann der Nachtest durchgeführt. Der Ablauf beim Lerntest sieht dann wie folgt aus:

Instruktion	Vortest	gezielte Lernaktivität	Nachtest
-------------	---------	------------------------	----------

Die Hauptintention des Lerntests liegt darin, durch die Einschaltung einer Phase gezielter Lernaktivität eine zusätzliche diagnostische Information zu erhalten. Auf theoretische Überlegungen kann hier nicht eingegangen werden (vgl. dazu Flammer, 1975 und auch Rüdiger / Kormann / Peez, 1976). Welche Erwartungen werden nun an Lerntests gestellt?

1. Durch die Einschaltung einer oder mehrerer Phasen gezielter Lernaktivität sind mehrere Messungen möglich. Es ergeben sich deshalb umfassendere Informationen über die Lernfähigkeit des Probanden.

2. Da Lerntests vermehrt Komponenten der Motivation und der Selbststeuerung (Arbeitsverhalten) miterfassen und durch die Messwiederholung eine gewisse Steigerung der Messgenauigkeit (Reliabilität) möglich ist, sollten Lerntests eine höhere Validität erreichen als herkömmliche Tests.

3. Lerntests repräsentieren die in der Schule zu bewältigenden Leistungsanforderungen eher als herkömmliche Intelligenztests, da sie mehr am Modell des Unterrichtsprozesses orientiert sind als Intelligenztests.

Welches sind die wichtigsten Befunde aus der empirischen Überprüfung?

1. Die Nachtestergebnisse vermögen die schulischen Leistungen besser vorauszusagen als herkömmliche Testverfahren. Die Steigerung der prognostischen Validität ist allerdings eher bescheiden (in einer Untersuchung von Guthke aus dem Jahre 1972 - siehe dazu Flammer, 1975, S. 336 - ergab sich für die Vortests eine prognostische Validität von $r = 0.49$, für die Nachtests ein entsprechender Wert von $r = 0.60$).

2. Die höheren prognostischen Validitätskoeffizienten der Nachtests können verschiedene Ursachen haben. Allgemein wird man vermuten, dass die Steigerung durch die gezielte Lernaktivität zwischen Vor- und Nachtest bewirkt wird. Ungeklärt bleibt im einzelnen, was für die Steigerung konkret verantwortlich ist: ein Übungseffekt, ein verbessertes Aufgabenverständnis, eine erste Kompensation eines individuellen Lerndefizites oder die Entwicklung neuer Fähigkeiten? Roether ver-

suchte empirisch zu klären, ob Leistungsverbesserungen allein durch Wiederholungseffekte bedingt sein könnten. Sie verglich die Leistungen von drei Gruppen mit je 28 gut bis durchschnittlich leistungsfähigen 6jährigen Kindern. Die Experimentiergruppe erhielt in der Phase der gezielten Lernaktivität eine Rückmeldung der Ergebnisse und gezielte Hilfen, die erste Kontrollgruppe erhielt eine Rückmeldung ohne gezielte Hilfen und die zweite Kontrollgruppe weder eine Rückmeldung noch gezielte Hilfen. "Da zwischen den beiden Kontrollgruppen keine signifikanten Leistungsunterschiede feststellbar waren, folgert Roether aus beiden Ergebnissen, dass Rückmeldungen nur dann einen Lerneffekt bewirkten, wenn gleichzeitig falsche Lösungsansätze durch gezielte Hilfen korrigiert wurden, andernfalls neigten Kinder zum Raten und zu einer unkonzentrierten Arbeitsweise" (Rüdiger / Kormann / Peez, 1976, S. 219). Flammer (1975) weist darauf hin, dass für die höheren Nachtestleistungen auch durch den sogenannten 'Pygmalion-Effekt' (vgl. Rosenthal / Jacobson, 1971) bewirkte Einflüsse verantwortlich sein können.

3. Der Effekt der Phase gezielter Lernaktivität ist bei Probanden mit unterschiedlichem Ausgangsniveau offenbar unterschiedlich. Rüdiger / Kormann / Peez (1976) erwähnen verschiedene Untersuchungen, nach denen vor allem Kinder mit niedrigerem und durchschnittlichem Ausgangsniveau einen grösseren Lernzuwachs erzielten. Es ist allerdings möglich, dass Kinder mit überdurchschnittlichem Ausgangsniveau infolge zu geringer Aufgabenzahl oder zu leichter Aufgaben ihre Lernfähigkeit nicht entsprechend unter Beweis stellen konnten.

Was leisten Lerntests im Zusammenhang mit der Einschulungsdiagnose? Auch dazu liegen einige erste Untersuchungsergebnisse vor. Roether konnte in ihrer oben erwähnten Untersuchung nachweisen, dass vor allem Lern- und Leistungsversager besser erfasst werden können. Die Gruppe der Leistungsversager (16 zurückgestellte Kinder, 8 Repetenten, 7 Hilfsschüler) schnitt in allen Untertests des Lerntests signifikant schlechter ab als die Gruppe der übrigen Kinder. "Obwohl der Roether-Lerntest keine Vorhersageverbesserung der allgemeinen wie fächerspezifischen Bewährung nach dem ersten Schuljahr erbrachte, weisen verschiedene differentialdiagnostische Befunde darauf hin, dass er eine zuverlässigere Erfassung potentieller Schulversager als sog. 'punktuelle' Verfahren ermöglicht" (Rüdiger / Kormann / Peez, 1976, S. 222). Eine Untersuchung von Wimmer im Jahre 1975 (vgl. dazu Rüdiger / Kormann / Peez, 1976) ergab, dass sein Lerntest höhere prognostische Validität erreichte als ein herkömmlicher Intelligenztest (Raven-Test) und ein Wortschatztest. Erfolgskriterium war die Leistung im Rechnen, in Sprache und im Lesen sowie eine Intelligenzschätzung.

Zusammengefasst: Lerntests weisen nicht deutlich höhere prognostische Validitäten auf als herkömmliche Tests, sie dürften aber bei differentialdiagnostischen Fragestellungen (vor allem im Zusammenhang mit Leistungsversagen und Lernschwierigkeiten) zuverlässigere Informationen geben.

5.2.3 Schuleignungsdiagnosen - Zusammenfassung und Kritik des Testansatzes

1. Herkömmliche Schulreifeftests haben im grossen und ganzen nur mässige prognostische Validitäten ($r = 0.50$ - $r = 0.60$). Sie vermögen zwar erstaunlich zuverlässige Erfolgsprognosen zu stellen (von den nach Test 'schulreifen Kindern' sind über 90% tatsächlich schulreif, d.h. erleiden im ersten Schuljahr kein Leistungsversagen), versagen hingegen völlig bei den Misserfolgsprognosen (von den nach Test 'nicht schulreifen Kindern' konnten sich 46 - 66% der Kinder in der 1. Klasse ausreichend bewähren).

2. Weder die Kombination von zwei Schulreifeftests, noch die Kombination eines Schulreifeftests mit einem Intelligenztest noch die lineare Kombination gewichteter Untertests erhöht den Vorhersagewert entscheidend.

3. Der Bildertest 1-2 (ein Intelligenztest) erreicht eine mindestens so hohe

prognostische Validität wie die einzelnen Schulreifetests. Ueber diesen Intelligenztest hinaus (also bei kontrollierter Intelligenz) können die Schulreifetests nur noch etwa 5-10% der Variation der Schulleistungen nach einem Jahr zusätzlich erklären.

4. In der Bundesrepublik sind etwa 90% der Erstklässler auch ohne Testeinsatz nach dem ersten Schuljahr schulfähig. Der Schulreife-Test erweist sich nur dann der testfreien Praxis überlegen, wenn ungerechtfertigte Einschulungen nach Möglichkeit vermieden werden sollen. Mit der Verringerung dieses Fehlers wächst aber die Wahrscheinlichkeit des anderen Fehlers, nämlich ein Kind ungerechtfertigterweise zurückzustellen.

5. Die Trefferwahrscheinlichkeit von Schulreifetests ist bei Kindern aus der sozialen Unterschicht geringer als bei Kindern aus der Mittelschicht.

6. Die mangelnde Validität von Schulreifetests hängt u.a. auch mit der unzureichenden empirischen Erfassung des Kriteriums (der Schulleistung) zusammen. Für die prognostische Validierung von Einschulungstests dürfen nicht bloss die Leistungen in den Fächern Deutsch und Rechnen verwendet werden. "Es müssen mehr valide Kriterien gefunden werden, die den Gesamtbereich der Schulleistung repräsentieren: Hierzu sind einerseits die Leistungsergebnisse in den Unterrichtsbereichen vollständiger zu erfassen. Andererseits müssen zu diesen Bezugskriterien künftig auch Merkmale des Lern- und Leistungsverhaltens gehören, die auf die Leistungsmotivation und auf Einsatzgrad und -dauer der Leistungsfähigkeiten beim Lernen im Unterricht hinweisen" (Sendelbach, 1975, S. 30).

7. Herkömmliche Schulreifetests leisten für einen diagnosegeleiteten Einsatz gezielter Lern- und Förderungsmaßnahmen sehr wenig. Mit Schulreifetests können jene kognitiven Funktionen der Kinder, die besonders förderungsbedürftig sind, also kaum identifiziert werden. Deswegen auch die insgesamt ungünstige Beurteilung des Wertes von Einschulungstests: "Die Verwendung von herkömmlichen Schulreifetests als reine Ausleseinstrumente kann weder in pädagogischer noch in messtechnischer und statistischer Hinsicht legitimiert werden" (Rüdiger / Kormann / Peez, 1976, S. 202). Diese Autoren sprechen den Schulreifetests aber immerhin die Funktion zu, Informationshilfen bei der Identifizierung potentieller Schulversager geben zu können.

8. Diesen Anspruch der Schulreifetests, eine relativ gute Grobauslese von Problemkindern leisten zu können, untersuchte Tiedemann (1975). Er referiert Untersuchungen, wonach oft mehr als die Hälfte der späteren Schulversager im Einschulungstest unauffällig waren. Mit den herkömmlichen Schulreifetests wird durchschnittlich nur jeder zweite besonders Förderungsbedürftige überhaupt erkannt. Er weist m.E. mit Recht darauf hin, dass durch messtechnische Verbesserungen die Präzision von Einschulungsdiagnosen nicht wesentlich verbessert werden kann.

9. Die insgesamt eher geringe Leistungsfähigkeit von Einschulungstests bei der Diagnose von Schulleistungen hat ihre Ursache zur Hauptsache in folgenden beiden Tatbeständen: Erstens erfassen Einschulungstests nur die persönlichkeitspezifischen Bedingungsvariablen des Schulerfolgs. Wie im Kapitel 4 Bedingungsvariablen des Schulerfolgs (S. 157 ff.) erläutert wurde, haben neben den persönlichkeitspezifischen Bedingungsvariablen die Bedingungsvariablen des Elternhauses, der Vorschulerziehung und vor allem auch der Schule selbst einen entscheidenden Einfluss auf die Schulleistung. Zudem erfassen die gängigen Schulreifetests in der Regel explizit nur kognitive Bedingungsvariablen des Schulerfolgs, nicht aber - oder allenfalls implizit und daher nicht hinreichend genau abschätzbar - motivationale, voluntative (Selbststeuerung betreffende) und soziale Bedingungsvariablen des Kindes. Angesichts dieser krassen Reduzierung der für die Prognose berücksichtigten Bedingungsvariablen sind die referierten Werte für die Voraussagegültigkeit der Schulreifetests noch erstaunlich hoch.

10. Je höher die prognostische Validität eines Tests ist, desto mehr wäre der Schulerfolg bereits bei der Testdurchführung festgelegt. Wahrscheinlichkeit würde in Determiniertheit umschlagen. Die pädagogischen Bemühungen des Lehrers, der Einsatz des Kindes, das allfällige Engagement der Eltern, all das wäre gewissermassen nebensächlich, wäre schon bei der Einschulung festgelegt, dass ein bestimmtes Kind aufgrund des hochzuverlässigen Testresultates in einem Jahr ein Schulversager sein wird. Pädagogischem Fatalismus wäre Tür und Tor geöffnet.

5.3 Exkurs: Vorarbeiten zu einem eigenen Gruppen-Schuleignungstest

In meiner beruflichen Funktion als Schulpsychologe habe ich im Frühjahr 1976 an 13 Kindergärten der Gemeinden Kriens und Horw einen von mir entworfenen Gruppen-Schuleignungstest durchführen lassen. Ich habe diesen Test entworfen, weil für die meisten gängigen Schulreifetests nur Normen aus der Bundesrepublik Deutschland vorliegen und diese Tests deshalb für schweizerische Verhältnisse nur sehr bedingt geeignet sind. Die spezifisch schweizerischen Tests - so weit sie mir bekannt sind - schienen mir entweder zu wenig praktisch in der Durchführung oder aber im Aufbau und in der Art der Normierung unbefriedigend.

5.3.1 Kurzbeschreibung des Gruppen-Schuleignungstests

Der ganze Gruppen-Schuleignungstest setzt sich aus fünf unabhängigen Tests zusammen, die alle je auf einem A-4-Blatt festgehalten sind. Es wird kein Gesamtwert berechnet. Gegenüber von Tests in Form von Testheftchen hat dieser Test auf Einzelblättern den Vorteil, dass jegliches Blättern und damit auch allfälliges Abgelenktwerden durch nachfolgende Aufgaben entfällt, da die Kinder immer nur ein Blatt zur Bearbeitung erhalten. Die nähere Begründung für die Aufgabenwahl folgt in den nächsten Unterkapiteln, wo die Aufgaben einer statistischen Analyse unterzogen werden. Vorerst seien die 5 Tests kurz beschrieben:

1. Menschenzeichnung: Das Kind soll auf ein weisses A-4-Blatt mit Bleistift einen Menschen zeichnen (Mädchen, Knabe, Frau, Mann). Es ist keine zeitliche Begrenzung vorgesehen. Diese Aufgabe dürfte die meisten Kinder gut ansprechen, sie wurde deshalb als Einstieg gewählt. Bewertet wird die Qualität der Zeichnung nach 52 Kriterien. Einzelheiten folgen im entsprechenden Unterkapitel.

2. Muster fortsetzen: Das Kind soll innerhalb eines vorgegebenen Rahmens von 1.5 cm Breite, der rund um ein A-4-Blatt führt, ein begonnenes Muster (o + Δ o + Δ) fortsetzen. Bewertet wird die Anzahl richtiger Dreiergruppen ohne Berücksichtigung der Formqualität. Die reine Testzeit ist auf 5 Minuten begrenzt. Musterblatt im Anhang.

3. Abzeichnen schematischer Figuren: Das Kind soll vorgegebene Figuren unmittelbar unter der Vorlage abzeichnen. Die Figuren sind in ein Punktraster eingezeichnet, das Kind braucht nur gerade Linien von Punkt zu Punkt zu ziehen. Von den insgesamt 14 Aufgaben sind 2 Übungsaufgaben. Bewertet wird die Anzahl richtiger Lösungen. Musterblatt im Anhang.

4. Denkaufgaben: Das Kind soll in Reihen von je fünf Figuren jene Figur durchstreichen, die begründeterweise nicht zu den übrigen vier Figuren passt. Von den 30 Aufgaben sind 4 Übungsaufgaben. Wie schon beim 3. Test ist auch hier keine Zeitbegrenzung vorgesehen. Musterblatt im Anhang. Bewertet wird die Anzahl richtiger Lösungen.

5. Bildabzeichnen: Das Kind soll ein vorgegebenes, schematisches Bild möglichst genau abzeichnen. Bewertet wird die Lösung nach insgesamt 44 Kriterien. Es ist keine Zeitbegrenzung vorgesehen. Musterblatt im Anhang.

Es muss hier erwähnt werden, dass dieser Gruppen-Schuleignungstest in keiner Weise das Insgesamt an kognitiven Lernvoraussetzungen repräsentiert. Weitere Aufgaben werden noch geprüft werden (Wortschatztest, Test für die Erfassung von Mengen- und Grössenverhältnissen, Test für das sprachliche Anweisungsverständnis). Für die konkrete Einschulungsentscheidung wurde weitere Information (Beurteilung des Kindes durch die Kindergärtnerin in kognitiver, sozialer, voluntativer und emotionaler Hinsicht, anamnestische Angaben von seiten der Eltern) eingeholt, allerdings

nur von jenen Kindern, die entweder (nach Meinung der Eltern und / oder der Kindergärtnerin) nicht oder fraglich schulreif waren. Auf den Aspekt der Beurteilung des Kindes durch die Kindergärtnerin wird in einem späteren Kapitel ausführlicher eingegangen werden.

5.3.2 Durchführung der Untersuchung - Zusammensetzung der Stichprobe

Der Test wurde im Frühjahr 1976 in insgesamt 13 Kindergärten der Gemeinden Kriens und Horw durchgeführt. Da die Testdurchführung ein bedeutendes Engagement der Kindergärtnerin erforderte, wurde der Test nur dann durchgeführt, wenn die Kindergärtnerin dazu von sich aus spontan bereit war. Es darf angenommen werden, dass diese Kindergärtnerinnen um eine den Anweisungen entsprechende Testdurchführung bemüht waren. Mit dieser Auswahl mag zwar eine gewisse Verzerrung verbunden sein, sie schien mir aber im Hinblick auf ein möglichst günstiges Engagement der Kindergärtnerinnen verantwortbar.

Die Testdurchführung wurde den Kindergärtnerinnen anhand einer ausführlichen schriftlichen Anleitung erläutert. Dabei wurde besonders auf die wichtigen Aspekte hingewiesen (u.a.: erst dann mit der Testdurchführung beginnen, wenn alle Kinder die Anweisung verstanden haben, allgemein gehaltenes Lob bzw. Ermutigung erlaubt, nicht aber spezifische Hinweise etc.). Der Test wurde in Gruppen von höchstens 10 Kindern durchgeführt, wobei die anderen Kinder nicht anwesend waren. Zwischen den einzelnen Tests gab es kurze Pausen, nach dem 2. Test eine längere Pause. Die Kindergärtnerinnen hatten die Aufgabenstellung der Tests 2, 3 und 4 an der Wandtafel zu erläutern, sodass die Kinder nicht nur auf verbale Instruktion angewiesen waren. Jedes Kind hatte einen Tisch für sich allein zur Verfügung. Der Test wurde jeweils am Vormittag durchgeführt. Die Durchführungszeit schwankte zwischen 75 - 90 Minuten (Pausen inbegriffen).

Verschiedene Kinder waren nicht in der Lage, die Testaufgaben in der Gruppensituation zu lösen. Solche überforderten Kinder wurden nicht in die Stichprobe aufgenommen, die schliesslich ausgewertet wurde. Die Zusammensetzung der ausgewerteten Stichprobe ergibt sich aus folgender Tabelle:

	N	Mittelwert Alter in Monaten	Standardabweichung Alter in Monaten	G-Wert absolut	
Knaben	147	79.95	5.78	0.17	nv
Mädchen	163	78.77	5.54	2.30	nv
Gesamt	310	79.33	5.68	2.12	nv

Erläuterung: Der G-Wert prüft, ob eine Häufigkeitsverteilung normalverteilt ist (ausführliche Erläuterung S. 207 oben), nv = normalverteilt

Zusammensetzung der Stichprobe nach Alter und Geschlecht

Der Altersunterschied von 1.18 Monaten zwischen Knaben und Mädchen ist nicht signifikant (t-Test für unabhängige Stichproben zur Prüfung eines Mittelwertunterschieds auf Signifikanz: $t_D = 1.83$ ist kleiner als der kritische Wert $t_{p=0.05, \text{zweiseitig}}$, d.f. = 308 = 1.97).

Die Standardabweichungen (bzw. Varianzen) sind nicht signifikant voneinander verschieden. (F-Test zur Prüfung eines Varianzunterschieds auf Signifikanz: $F = 1.09$ liegt im 98%-Vertrauensbereich, der von 0.75 bis 1.59 reicht).

Knaben und Mädchen sind somit hinsichtlich des Alters vergleichbar.

5.3.3 Die Menschenzeichnung

5.3.3.1 Zur Begründung und Intention der Menschenzeichnung

Das Kind drückt in der Menschenzeichnung seine Persönlichkeit aus. Koppitz betrachtet den 'Zeichne-einen-Menschen-Test' "als Ausdruck des gegenwärtigen geistigen Entwicklungsstadiums des Kindes, seiner inneren Einstellungen, Sorgen und Nöte, die es zur Zeit der Testabnahme beherrschen" (Koppitz, 1972, S. 19). Die Menschenzeichnung ist zwar wie jede andere Zeichnung auch das Ergebnis der kindlichen graphomotorischen Fähigkeiten, darüber hinaus aber ein Ausdrucks- und Darstellungsphänomen, das sich auch ohne besondere Übung entfaltet. Kinder projizieren - die einen mehr, die anderen weniger - sich selbst und ihre soziale Umwelt in die Zeichnung hinein (Ziler, 1971).

In die Menschenzeichnung gehen folgende Faktoren ein, die auch bei der Interpretation entsprechend berücksichtigt werden können:

1. Das Ausmass, in dem das Kind sein Wahrnehmungsfeld aufgliedern kann, das Ausmass also, in dem es zu differenzierten visuellen Leistungen fähig ist. Damit hängen analytische und synthetische intellektuelle Fähigkeiten zusammen. Deshalb ist zwischen dem Ergebnis der Menschenzeichnung und den Ergebnissen verschiedener Intelligenztests eine mittlere Korrelation von etwa $r = 0.60$ gefunden worden.
2. Die Zeichnung gibt Information über den Entwicklungsstand der kindlichen Grapho- und Feinmotorik, über die Koordination von Auge und Hand und über das Körperschema ganz allgemein.
3. Die Menschenzeichnung widerspiegelt die affektiv-soziale Befindlichkeit des Kindes.

Nach Koppitz (1972) liegt der besondere Wert der Menschenzeichnung in ihrer Empfindlichkeit für Veränderungen in der Persönlichkeit des Kindes. Solche Veränderungen können entweder entwicklungs- oder emotional-sozial bedingt sein. Diese Sensitivität der Menschenzeichnung konnte auch Schüttler-Janikulla (1975) recht weitgehend bestätigen. Bei 69% der von ihm geprüften Kinder haben sich schulische Förderungsprozesse signifikant auf die Menschenzeichnung ausgewirkt. Kemmler / Heckhausen (1972) verwendeten in ihrer Untersuchung des Kern'schen Grundleistungstests u.a. auch eine Menschenzeichnung (vgl. dazu die ausführlicheren Erläuterungen im Kapitel 4.1 Schulreife versus Schulfähigkeit und Schulbereitschaft, S. 157 ff.). Es stellte sich dabei heraus, dass die Menschenzeichnung von allen Teilstests den höchsten Voraussagewert für das Sitzenbleiben in den ersten vier Schuljahren hatte.

Koppitz verwendete aufgrund ihrer ausführlichen Analysen zahlreicher Menschenzeichnungen bestimmte Merkmale bei differential-diagnostischen Fragestellungen.

Merkmale, die bei Kindern mit emotionalen Problemen signifikant häufiger vorkommen:

Fehlende Integration, Schattierung des Körpers und / oder der Hände, Asymmetrie, schräggeneigte Gestalt, winzige Gestalt, sehr grosse Gestalt, Transparenz, kurze Arme, grosse Hände, fehlende Hände, fehlender Hals.

Merkmale, die bei aggressiven Kindern signifikant häufiger vorkommen:

Asymmetrie, Zähne, lange Arme, grosse Hände, Genitalien.

Merkmale, die bei schüchternen Kindern signifikant häufiger vorkommen:

Winzige Gestalt, fehlende Hände, keine Nase, kein Mund.

Merkmale, die bei Kindern mit Hirnschädigungen häufiger vorkommen:

Fehlende Integration, Asymmetrie, schräggeneigte Gestalt, winzige Gestalt, Transparenz, fehlende Hände, kein Körper, kein Hals.

(Koppitz, 1972, S. 82).

Diese Aspekte dürfen selbstverständlich nur als Hinweise verstanden werden, die durch weitere Information abgesichert werden müssen. Im folgenden kann allerdings auf diese Aspekte nicht näher eingegangen werden.

5.3.3.2 Statistische Auswertung der Menschenzeichnung

Jede Menschenzeichnung wurde nach 52 möglichen, von Ziler (1971) aufgestellten Kriterien bewertet. Sie sind in der folgenden Tabelle nach abnehmender Häufigkeit der Gesamtgruppe zusammengestellt.

Kriterium	f(K)	f(M)	f(G)	p(K)	p(M)	p(G)	z
1 Kopf	147	161	308	1.000	0.988	0.994	1.347
19 Rumpf	147	161	308	1.000	0.988	0.994	1.347
5 Augen	144	160	304	0.980	0.982	0.981	0.128
10 Mund angedeutet	139	160	299	0.946	0.982	0.965	1.712*
22 Arme als Strich	133	158	291	0.905	0.969	0.939	2.366*
32 Beine als Strich	140	149	289	0.952	0.914	0.932	1.339
8 Nase angedeutet	130	154	284	0.884	0.945	0.916	1.917*
36 Füße angedeutet	130	129	259	0.884	0.791	0.835	2.204*
3 Kopfhaar angedeutet	109	141	250	0.741	0.865	0.806	2.749*
23 Arme plastisch	103	126	229	0.701	0.773	0.739	1.447
33 Beine plastisch	104	112	216	0.707	0.687	0.697	0.390
28 Finger angedeutet	102	109	211	0.694	0.669	0.681	0.475
20 Rumpf länger als breit	97	101	198	0.660	0.620	0.639	0.736
47 Kleider angedeutet	82	98	180	0.558	0.601	0.581	0.773
16 Hals angedeutet	73	78	151	0.497	0.479	0.487	0.318
17 Hals plastisch	69	76	145	0.469	0.466	0.468	0.055
26 Hände angedeutet	68	73	141	0.463	0.448	0.445	0.260
30 Fingerzahl richtig	67	54	121	0.456	0.331	0.390	2.244*
11 Mund plastisch	55	55	110	0.374	0.337	0.355	0.675
2 Kopfproportion richtig	54	52	106	0.367	0.319	0.342	0.896
29 Finger plastisch	45	59	104	0.306	0.362	0.335	1.045
45 Kopfbedeckung angedeutet	55	38	93	0.374	0.233	0.300	2.705*
37 Füße plastisch	42	35	77	0.286	0.215	0.248	1.444
7 Augenbrauen oder Wimpern	24	42	66	0.163	0.258	0.213	2.027*
6 Pupillen	22	36	58	0.150	0.221	0.187	1.605
14 Ohren angedeutet	30	22	52	0.204	0.135	0.168	1.626
24 Armansatz richtig	30	16	46	0.204	0.098	0.148	2.620*
21 Schultern erkennbar	24	15	39	0.163	0.092	0.126	1.889*
46 Kopfbedeckung m. Details	29	9	38	0.197	0.055	0.123	3.808*
9 Nase plastisch	17	16	33	0.116	0.098	0.106	0.498
38 Füße mit Ferse od. Absatz	17	16	33	0.116	0.098	0.106	0.498
51 Schuhe angedeutet	16	16	32	0.109	0.098	0.103	0.309
39 Gesicht en face	16	10	26	0.109	0.061	0.084	1.506
15 Ohren plastisch	10	7	17	0.068	0.043	0.055	0.969
34 Beinansatz richtig	10	5	15	0.068	0.031	0.048	1.530
48 Hose deutl. gezeichnet	6	7	13	0.041	0.043	0.042	0.093
49 Rock deutl. gezeichnet	4	7	11	0.027	0.043	0.035	0.748
27 Hände deutl. gezeichnet	5	1	6	0.034	0.006	0.019	1.779*
25 Ellbogen deutlich gez.	4	2	6	0.027	0.012	0.019	0.953
13 Kinn deutlich gezeichnet	4	1	5	0.027	0.006	0.016	1.471
18 Hals richtig verbunden	4	1	5	0.027	0.006	0.016	1.471
52 Schuhe mit Details	4	1	5	0.027	0.006	0.016	1.471
12 Lippen deutlich gezeichn.	1	2	3	0.007	0.012	0.010	0.491
4 Kopfhaar deutl. gezeichn.	2	1	3	0.014	0.006	0.010	0.671
31 Daumen abgespreizt	2	0	2	0.014	0.000	0.006	1.494
35 Knie deutlich gezeichnet	2	0	2	0.014	0.000	0.006	1.494

Menschenzeichnung nach Merkmalen aufgeschlüsselt (Erläuterungen auf S. 205 oben)

Erläuterungen zur Tabelle auf Seite 204

- f(K): absolute Häufigkeit des Kriteriums in der Stichprobe der Knaben
f(M): absolute Häufigkeit des Kriteriums in der Stichprobe der Mädchen
f(G): absolute Häufigkeit des Kriteriums in der Stichprobe der Knaben und Mädchen
p(K): relative Häufigkeit des Kriteriums in der Stichprobe der Knaben
p(M): relative Häufigkeit des Kriteriums in der Stichprobe der Mädchen
p(G): relative Häufigkeit des Kriteriums in der Stichprobe der Knaben und Mädchen

z: z-Wert. Er bezieht sich auf den Unterschied zwischen den relativen Häufigkeiten von Knaben und Mädchen. Ist der z-Wert grösser als 1.645, dann kann mit einer Wahrscheinlichkeit von $p = 0.95$ angenommen werden, dass der Unterschied zwischen den relativen Häufigkeiten signifikant ist, d.h. nicht durch Zufall entstanden ist. Zur Berechnung von z siehe Formel 4.28 in Sachs, 1972, S. 262. (Die Berechnungen wurden auf dem Kleincomputer HP-65 mit einem eigenen Programm durchgeführt). Wert mit * ist signifikant.

Die Nummerierung der Kriterien entspricht jener von Ziler (1971). Die ausführliche Formulierung der einzelnen Kriterien sowie die dazu notwendigen Erläuterungen finden sich ebenfalls in Ziler (1971).

Folgende Kriterien konnten weder in der Stichprobe der Knaben noch jener der Mädchen gefunden werden: 40 Gesicht ein face und plastisch, 41 Gesichtsprofil, 42 Gesichtsprofil plastisch, 43 Profilhaltung von Rumpf und Armen, 44 Profilhaltung von Beinen und Füßen und 50 Kragen, deutlich gezeichnet.

Ein wichtiger Aspekt muss noch erläutert werden: Ein bestimmtes Merkmal wird oft mehrmals bewertet, nämlich in zunehmender Qualität. Hat ein Kind z.B. die Finger plastisch und in der richtigen Zahl gezeichnet, dann erhält es nicht nur den Punkt 30 (Finger, richtige Zahl), sondern auch die Punkte 28 (Finger angedeutet) und 29 (Finger plastisch).

Anhand der Tabelle auf Seite 204 kann festgestellt werden, welche Merkmale besonders häufig und welche Merkmale weniger häufig oder sogar selten vorkommen. Dabei ist zu beachten, dass die Häufigkeiten bei den Knaben und Mädchen oft unterschiedlich sind. Die Reihenfolge in der Tabelle orientiert sich an der Häufigkeit in der Gesamtstichprobe (Knaben und Mädchen also). Die meisten Häufigkeitsunterschiede sind zufällig, d.h. durch die Stichprobe bedingt. Einige Unterschiede allerdings sind signifikant, sie sind in der folgenden Tabelle zusammengestellt:

Merkmale, die bei Knaben häufiger vorkommen als bei Mädchen

Füsse zumindest angedeutet
Fingerzahl richtig
Kopfbedeckung angedeutet
Armansatz richtig
Schultern erkennbar
Kopfbedeckung mit Details
Hände deutlich gezeichnet

Merkmale, die bei Mädchen häufiger vorkommen als bei Knaben

Mund angedeutet
Arme zumindest als Strich
Nase angedeutet
Kopfhaar angedeutet
Augenbrauen oder Wimpern

Unterschiedliche Merkmalshäufigkeiten in der Menschenzeichnung bei Knaben und Mädchen

Es fällt auf, dass die Knaben vor allem bezüglich Merkmalen, die die Extremitäten und den Körper ohne Kopf betreffen, den Mädchen überlegen sind, während die Mädchen den Knaben vor allem in der Differenzierung des Gesichtes überlegen sind. Es ist denkbar, dass sich hier bereits erste Einflüsse der geschlechtsspezifischen Sozialisation bemerkbar machen. Haare, Augenbrauen und Wimpern etwa haben bei Mädchen (und Frauen) die grössere psychische Bedeutung als bei Knaben.

Von jedem Kind wurde ein Gesamtpunktwert berechnet, wobei jedes erfüllte Kriterium mit einem Punkt bewertet wurde. Die folgende Tabelle zeigt die absoluten und die relativen (als Prozentwerte) Häufigkeiten sowie die entsprechenden kumulierten Werte, je getrennt nach Knaben, Mädchen und Gesamtstichprobe:

GW	f(K)	f(M)	f(G)	f _k (K)	f _k (M)	f _k (G)	%(K)	%(M)	%(G)	% _k (K)	% _k (M)	% _k (G)
5	1	0	1	1	0	1	0.68	0.00	0.32	0.68	0.00	0.32
7	2	0	2	3	0	3	1.36	0.00	0.65	2.04	0.00	0.97
8	5	3	8	8	3	11	3.40	1.84	2.58	5.44	1.84	3.55
9	0	5	5	8	8	16	0.00	3.07	1.61	5.44	4.91	5.16
10	4	4	8	12	12	24	2.72	2.45	2.58	8.16	7.36	7.74
11	2	5	7	14	17	31	1.36	3.07	2.26	9.52	10.34	10.00
12	11	7	18	25	24	49	7.48	4.29	5.81	17.01	14.72	15.81
13	9	11	20	34	35	69	6.12	6.75	6.45	23.13	21.47	22.26
14	9	17	26	43	52	95	6.12	10.43	8.39	29.25	31.90	30.65
15	12	21	33	55	73	128	8.16	12.88	10.65	37.41	44.79	41.29
16	10	18	28	65	91	156	6.80	11.04	9.03	44.22	55.83	50.32
17	15	21	36	80	112	192	10.20	12.88	11.61	54.42	68.71	61.94
18	10	12	22	90	124	214	6.80	7.36	7.10	61.22	76.07	69.03
19	10	8	18	100	132	232	6.80	4.91	5.81	68.03	80.98	74.84
20	11	8	19	111	140	251	7.48	4.91	6.13	75.51	85.89	80.97
21	14	7	21	125	147	272	9.52	4.29	6.77	85.03	90.18	87.74
22	3	5	8	128	152	280	2.04	3.07	2.58	87.07	93.25	90.32
23	5	0	5	133	152	285	3.40	0.00	1.61	90.48	93.25	91.94
24	5	2	7	138	154	292	3.40	1.23	2.26	93.88	94.48	94.19
25	2	1	3	140	155	295	1.36	0.61	0.97	95.24	95.09	95.16
26	2	2	4	142	157	299	1.36	1.23	1.29	96.60	96.32	96.45
27	3	2	5	145	159	304	2.04	1.23	1.61	98.64	97.55	98.06
28	1	2	3	146	161	307	0.68	1.23	0.97	99.32	98.77	99.03
29	0	1	1	146	162	308	0.00	0.61	0.32	99.32	99.39	99.35
31	1	0	1	147	162	309	0.68	0.00	0.32	100.00	99.39	99.68
33	0	1	1	147	163	310	0.00	0.61	0.32	100.00	100.00	100.00

Menschenzeichnung: Rohwertverteilung (absolut / prozentual / kumuliert)	<u>Erläuterungen:</u>	GW:	Gesamtpunktwert
		f(K):	Häufigkeit des entsprechenden GW in der Stichprobe der Knaben
		f(M):	Häufigkeit des entsprechenden GW in der Stichprobe der Mädchen
		f(G):	Häufigkeit des entsprechenden GW in der Gesamtstichprobe (Knaben und Mädchen)
		f _k (K):	kumulierte Häufigkeit bis und mit dem entsprechenden GW, Stichprobe der Knaben
		f _k (M):	kumulierte Häufigkeit bis und mit dem entsprechenden GW, Stichprobe der Mädchen
		f _k (G):	kumulierte Häufigkeit bis und mit dem entsprechenden GW, Gesamtstichprobe (Knaben und Mädchen)
		%(K):	prozentualer Anteil der entsprechenden Häufigkeit in der Stichprobe der Knaben
		%(M):	prozentualer Anteil der entsprechenden Häufigkeit in der Stichprobe der Mädchen
		%(G):	prozentualer Anteil der entsprechenden Häufigkeit in der Gesamtstichprobe (Knaben und Mädchen)
		% _k (K):	kumulierter prozentualer Anteil bis und mit dem entsprechenden GW, Stichprobe der Knaben
		% _k (M):	kumulierter prozentualer Anteil bis und mit dem entsprechenden GW, Stichprobe der Mädchen
		% _k (G):	kumulierter prozentualer Anteil bis und mit dem entsprechenden Anteil in der Gesamtstichprobe

Die folgende Tabelle informiert über die Mittelwerte, Standardabweichungen und G-Werte zur Prüfung auf Normalverteilung:

	Mittelwert	Standardabweichung	G-Wert absolut	
Stichprobe Knaben	17.13	4.79	0.11	nv
Stichprobe Mädchen	16.39	4.31	3.52	n-nv
Gesamtstichprobe	16.74	4.55	2.21	nv

Erläuterung zum G-Wert: Der Geary-Test (Geary, 1970) prüft, ob eine Häufigkeitsverteilung aus einer normalverteilten Population stammt. Der entsprechende Testwert heisst G-Wert. Ist G kleiner oder gleich 2.326 (z-Wert mit $p = 0.01$, einseitig), dann darf die Hypothese auf Normalverteilung beibehalten werden, sonst muss sie verworfen werden.

nv: entsprechende Population normalverteilt

n-nv: entsprechende Population nicht normalverteilt

Stichprobenkennwerte (Menschenzeichnung)

Die Differenz von 0.74 zwischen dem Mittelwert der Knaben und jenem der Mädchen ist nicht signifikant (t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier unabhängiger Stichproben auf Signifikanz: $t_p = 1.43$ ist kleiner als der kritische Wert $t_{p=0.05, \text{einseitig}, d.f.=308} = 1.65$).

Die beiden Standardabweichungen (bzw. Varianzen) sind nicht signifikant voneinander verschieden (F-Test zur Prüfung eines Varianzunterschiedes auf Signifikanz: $F = 1.24$ liegt im 95%-Vertrauensbereich, der von 0.727 bis 1.372 reicht).

Die Häufigkeitsverteilung der Knaben und die Häufigkeitsverteilung der Mädchen sind nicht signifikant voneinander verschieden (d.h.: beide Stichproben entstammen aus Populationen mit der gleichen Häufigkeitsverteilung) (Chi-Quadrat-2I-Test zum Vergleich zweier Häufigkeitsverteilungen (Sachs, 1972): Chi-Quadrat-2I = 31.57 ist kleiner als der kritische Wert Chi-Quadrat $p=0.05, d.f.=25 = 37.65$).

Dieser Chi-Quadrat-Test beruht auf den absoluten Häufigkeiten der Knaben bzw. der Mädchen (siehe Tabelle auf S. 206, Spalte f(K) und f(M)).

Die Unterschiede zwischen den beiden Stichproben (der Knaben und Mädchen) bezüglich Mittelwert, Varianz und Häufigkeitsverteilung sind nach den oben durchgeführten statistischen Tests nicht signifikant, d.h. zufällig zustande gekommen. Anders formuliert: Die beiden Stichproben stammen aus Populationen (nämlich aus der Population der Knaben und jener der Mädchen), die sich hinsichtlich Mittelwert, Varianz und Häufigkeitsverteilung nicht signifikant unterscheiden.

Zur Normierung der Menschenzeichnung-Rohwerte: Ziler (1971) schlägt die Berechnung eines sogenannten 'Mann-Zeichen-Quotienten' (MZQ) vor, der sich als Quotient von 'MZA' / LA (Ergebnis mit 100 multipliziert) ergibt, wobei LA das Lebensalter des Kindes ist, MZA das 'Mann-Zeichen-Alter' (bestimmt durch $(\text{Punktzahl} / 4) + 3$). Diese Normierungsart scheint mir umständlich zu sein, nicht zuletzt deshalb, weil der MZQ nicht für jede Altersstufe durchschnittlich 100 ist. Auch in Intelligenztests wird der sogenannte Intelligenzquotient nicht mehr über das Intelligenzalter und Lebensalter berechnet, sondern er wird auf den Populationsmittelwert bezogen. So soll es auch hier geschehen, wobei aber nur noch eine Aussage über den sogenannten 'Prozentrang' intendiert ist, der für den Laien einfacher zu interpretieren ist. Die entsprechenden Prozentrangwerte finden sich in den drei letzten Spalten der Tabelle auf S. 206. Erreicht ein Knabe 12 Punkte in der Menschenzeichnung, so kann angenommen werden, dass etwa 17% der Knaben noch weniger Punkte erreichen,

83% der Knaben hingegen mehr (vgl. dazu die Spalte $\%_k(K)$ in der Tabelle S. 206). Wie bereits erwähnt, handelt es sich um eine Stichprobe von Kindergartenkindern, die nach etwa 8 Monaten Kindergartenbesuch getestet wurden. Das durchschnittliche Alter der Knaben betrug 6 Jahre 8 Monate, jenes der Mädchen 6 Jahre 7 Monate (vgl. dazu die Tabelle auf S. 202). Zwischen dem Alter der Kinder einerseits und den Gesamtpunktwerten andererseits ergab sich eine Korrelation von $r = 0.14$ bei den Knaben und von $r = 0.19$ bei den Mädchen. Demnach vermag die Variation des Alters nur etwa 2% (Knaben) bzw. 4% (Mädchen) der Variation der Gesamtpunktwerte der Menschenzeichnungen zu erklären. Aufgrund dieses sehr geringen linearen Zusammenhanges ist es wenig sinnvoll, Normen für verschiedene Altersstufen anzugeben.

Für die geringen Korrelationen zwischen Alter und Menschenzeichnung gibt es m.E. zwei Erklärungen. Einerseits ist das Alter nur ein sekundärer Bedingungsfaktor für geistige Leistungen, entscheidender sind hier wohl die von der Umwelt dem Kind gewährten oder nicht gewährten Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten. Diese Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten sind je nach Kind sehr verschieden gross und reichhaltig. In der Menschenzeichnung würden sich demnach weniger Alterseinflüsse als vielmehr Einflüsse von gemachten Erfahrungen und erhaltenen Anregungen zeigen. Andererseits kann die geringe Korrelation auch auf die Art der Stichprobe zurückgeführt werden, wenn auch wohl nur zum geringeren Teil. In jedem Kindergarten hatte es drei bis fünf zurückgestellte Kinder, d.h. Kinder, die das zweite Jahr den Kindergarten besuchen und dementsprechend durchschnittlich ein Jahr älter sind als die übrigen Kinder. Diese zurückgestellten Kinder sind aber in ihrer geistig-intellektuellen Entwicklung oftmals hinter ihrem Alter zurück. Denn meistens war die mangelnde intellektuelle Leistungsfähigkeit ein Hauptgrund für die Zurückstellung. Diese Kinder erreichten in der Menschenzeichnung durchschnittlich nicht jene Werte, die ihrem Alter entsprechen. Wäre die (lineare) Korrelation zwischen Alter und Gesamtpunktwert ausreichend hoch, dann müssten die Gesamtwerte mit zunehmendem Alter ansteigen. Gerade bei den zurückgestellten Kindern ist das aber - aus den oben erläuterten Gründen - nicht der Fall. Die nicht ihrem Alter (durchschnittlich) entsprechenden Leistungen der zurückgestellten Kinder können somit auf die (lineare) Korrelation gedrückt haben, sodass die oben angegebenen niedrigen Zusammenhänge zwischen Alter und Gesamtpunktwert entstanden.

5.3.4 Der Test 'Muster fortsetzen'

5.3.4.1 Zur Begründung und Intention des Tests 'Muster fortsetzen'

Wie bereits kurz erläutert, soll das Kind ein angefangenes Muster aus drei verschiedenen Zeichen fortsetzen und sich dabei an einen vorgegebenen Rahmen halten. Ein Musterblatt findet sich im Anhang. Die Testzeit ist auf 5 Minuten beschränkt.

Diese Aufgabe erfordert verschiedene kognitive Leistungen: einerseits muss das Kind die Instruktion verstehen (Aspekt des sprachlichen Anweisungsverständnisses), andererseits muss das Kind sich an die Instruktion halten können, d.h. es muss seinen Arbeitsprozess dauernd dahingehend prüfen, ob er mit dem 'Soll-Zustand' (vorgegebene Reihenfolge der Zeichen) übereinstimmt. Daneben spielen aber auch weitere Faktoren eine Rolle, so vor allem das graphomotorische Geschick - ein geschicktes Kind wird in der gleichen Zeit mehr leisten können -, die visuelle Differenzierung, dann aber auch Faktoren, die man zum 'Arbeitsverhalten' rechnen kann, nämlich eine bestimmte Ausdauer. Aber alle diese Faktoren - ausreichendes sprachliches Instruktionsverständnis, Verständnis für die Regelmäßigkeit, gra-

phomotorisches Geschick, visuelle Differenzierungsfähigkeit und Ausdauer - genügen allein noch nicht. Eine dem Niveau dieser verschiedenen Fähigkeiten entsprechende Leistung kommt nur dann zustande, wenn das Kind ausreichend leistungsmotiviert ist und über eine (internalisierte) Pflicht-Norm ('Pflichtgefühl') verfügt. Schliesslich muss berücksichtigt werden, dass der Test in einer Gruppensituation durchgeführt wurde, was für viele Kinder - vor allem für unselbständige und auf äussere Führung und Anleitung angewiesene Kinder - ein zusätzliches Erschwernis darstellt. Die individuelle Interpretation eines Testergebnisses muss alle diese verschiedenen leistungsrelevanten Aspekte berücksichtigen.

Zur Bewertung ist folgendes zu sagen: Die Qualität der einzelnen Formen (also des Kreises, des Kreuzes und des Dreiecks) wird nicht bewertet, vorausgesetzt wird nur, dass die einzelnen Formen als solche noch erkennbar sind und sich eindeutig voneinander unterscheiden. Der Punktwert bezieht sich auf die Anzahl richtiger Dreiergruppen, wobei es durchaus erlaubt ist, dass zwischen zwei richtigen Gruppen ein oder mehrere falsche Zeichen stehen.

5.3.4.2 Statistische Auswertung des Tests 'Muster fortsetzen'

Da eine Aufgabenanalyse von der Art der Aufgabenstellung her nicht möglich ist, wird im folgenden die Häufigkeit der einzelnen Gesamtwerte bei den Knaben, bei den Mädchen und bei der Gesamtstichprobe (Knaben und Mädchen) tabellarisch dargestellt.

GW	f(K)	f(M)	f(G)	f _k (K)	f _k (M)	f _k (G)	%(K)	%(M)	%(G)	% _k (K)	% _k (M)	% _k (G)
0	2	2	4	2	2	4	1.36	1.23	1.29	1.36	1.23	1.29
1	4	0	4	6	2	8	2.72	0.00	1.29	4.08	1.23	2.58
2	5	2	7	11	4	15	3.40	1.23	2.26	7.48	2.45	4.84
3	3	3	6	14	7	21	2.04	1.84	1.94	9.52	4.29	6.77
4	10	6	16	24	13	37	6.80	3.68	5.16	16.33	7.98	11.94
5	6	9	15	30	22	52	4.08	5.52	4.84	20.41	13.50	16.77
6	9	6	15	39	28	67	6.12	3.68	4.84	26.53	17.18	21.61
7	8	6	14	47	34	81	5.44	3.68	4.52	31.97	20.86	26.13
8	12	7	19	59	41	100	8.16	4.29	6.13	40.14	25.15	32.26
9	13	14	27	72	55	127	8.84	8.59	8.71	48.98	33.74	40.97
10	5	7	12	77	62	139	3.40	4.29	3.87	52.38	38.04	44.84
11	10	13	23	87	75	162	6.80	7.98	7.42	59.18	46.01	52.26
12	14	16	30	101	91	192	9.52	9.82	9.68	68.71	55.83	61.94
13	16	13	29	117	104	221	10.88	7.98	9.35	79.59	63.80	71.29
14	5	13	18	122	117	239	3.40	7.98	5.81	82.99	71.78	77.10
15	3	6	9	125	123	248	2.04	3.68	2.90	85.03	75.46	80.00
16	4	14	18	129	137	266	2.72	8.59	5.81	87.76	84.05	85.81
17	4	5	9	133	142	275	2.72	3.07	2.90	90.48	87.12	88.71
18	3	7	10	136	149	285	2.04	4.29	3.23	92.52	91.41	91.94
19	5	6	11	141	155	296	3.40	3.68	3.55	95.92	95.09	95.48
20	1	2	3	142	157	299	0.68	1.23	0.97	96.60	96.32	96.45
21	3	3	6	145	160	305	2.04	1.84	1.94	98.64	98.16	98.39
22	0	3	3	145	163	308	0.00	1.84	0.97	98.64	100.00	99.35
23	1	0	1	146	163	309	0.68	0.00	0.32	99.32	100.00	99.68
25	1	0	1	147	163	310	0.68	0.00	0.32	100.00	100.00	100.00

Test 'Muster fortsetzen': Rohwertverteilung (absolut / prozentual / kumuliert)

(Erläuterungen zu den Abkürzungen auf der folgenden Seite)

Erläuterung zur Tabelle auf Seite 209

GW: Gesamtpunktwert

$f(K)$: Häufigkeit des entsprechenden GW in der Stichprobe der Knaben

$f(M)$: Häufigkeit des entsprechenden GW in der Stichprobe der Mädchen

$f(G)$: Häufigkeit des entsprechenden GW in der Gesamtstichprobe (Knaben und Mädchen)

$f_k(K)$: kumulierte Häufigkeit bis und mit dem entsprechenden GW, Stichprobe Knaben

$f_k(M)$: kumulierte Häufigkeit bis und mit dem entsprechenden GW, Stichprobe Mädchen

$f_k(G)$: kumulierte Häufigkeit bis u. mit d. entsprechenden GW, Gesamtstichprobe

$\%(K)$: prozentualer Anteil d. entsprechenden Häufigkeit in der Stichprobe Knaben

$\%(M)$: prozentualer Anteil d. entsprechenden Häufigkeit in der Stichprobe Mädchen

$\%(G)$: prozentualer Anteil d. entsprechenden Häufigkeit in der Gesamtstichprobe

$\%_k(K)$: kumulierter prozentualer Anteil bis u. mit entspr. GW, Stichprobe Knaben

$\%_k(M)$: kumulierter prozentualer Anteil bis u. mit entspr. GW, Stichprobe Mädchen

$\%_k(G)$: kumulierter prozentualer Anteil bis u. mit entspr. GW, Gesamtstichprobe

Die folgende Tabelle informiert über die Mittelwerte, Standardabweichungen und G-Werte zur Prüfung auf Normalverteilung:

	Mittelwert	Standardabweichung	G-Wert absolut	
Stichprobe Knaben	10.06	5.19	0.82	nv
Stichprobe Mädchen	11.69	4.89	0.80	nv
Gesamtstichprobe	10.92	5.09	1.18	nv

Erläuterung zum G-Wert: siehe S. 207 oben. Abkürzung: nv = normalverteilt

Stichprobenkennwerte Test 'Muster fortsetzen'

Die Differenz von 1.63 zwischen dem Mittelwert der Mädchen und jenem der Knaben ist signifikant, d.h. also, dass die Mädchen durchschnittlich signifikant höhere Gesamtwerte im Test 'Muster fortsetzen' erreichen. (t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier unabhängiger Stichproben auf Signifikanz: $t_D = 2.85$ ist grösser als der kritische Wert $t_{p=0.01, \text{einseitig}, d.f.=308} = 2.33$).

Die beiden Standardabweichungen (bzw. Varianzen) sind nicht signifikant voneinander verschieden (F-Test zur Prüfung eines Varianzunterschiedes auf Signifikanz: $F = 1.13$ liegt im 95%-Vertrauensbereich, der von 0.727 bis 1.372 reicht).

Die beiden Häufigkeitsverteilungen (siehe entsprechende Werte in der Tabelle auf S. 209, Spalte $f(K)$ und $f(M)$) sind nicht signifikant verschieden, d.h. beide Stichproben entstammen aus Populationen mit der gleichen Häufigkeitsverteilung (Chi-Quadrat-2I-Test zum Vergleich zweier Häufigkeitsverteilungen (Sachs, 1972): Chi-Quadrat-2I = 26.80 ist kleiner als der kritische Wert $\chi^2_{p=0.05, d.f.=24} = 36.42$).

Die Unterschiede zwischen den beiden Stichproben (und damit zwischen den Stichproben zugrundeliegenden Populationen) sind bezüglich Mittelwert signifikant, bezüglich Varianz und Häufigkeitsverteilung hingegen nicht signifikant. Dass die Häufigkeitsverteilungen im Gegensatz zum Mittelwertunterschied nicht signifikant voneinander verschieden sind, hängt u.a. mit der geringeren Sensitivität des Chi-Quadrat-Testes im Vergleich zum t-Test zusammen.

Zur Normierung der Rohwerte des Tests 'Muster fortsetzen': Wie bereits schon bei der Menschenzeichnung werden auch hier sogenannte Prozentrang-Normen verwendet. Sie entsprechen den kumulierten prozentualen Häufigkeiten. Die Normen für die Knaben finden sich in der Spalte $\%_k(K)$, jene für die Mädchen in der Spalte $\%_k(M)$ und jene für die Gesamtstichprobe in der Spalte $\%_k(G)$, jeweiligen in der Tabelle auf S. 209. Beispiel: Erreicht ein Knabe einen Gesamtwert von 5, so hat er einen Prozentrang von etwa 20, d.h. 20% der Knaben erreichen 5 oder noch weniger Punkte, 80% der Knaben hingegen erreichen mehr als 5 Punkte.

Zwischen dem Alter der Kinder einerseits und den Gesamtpunktwerten andererseits ergab sich bei den Knaben eine Korrelation von $r = 0.16$, bei den Mädchen eine Korrelation von $r = 0.21$. Demnach vermag die Variation des Alters nur etwa 2.5% (Knaben) bzw. nur etwa 4.5% (Mädchen) der Variation der Gesamtpunktwerte im Test 'Muster fortsetzen' zu erklären. Aufgrund dieses sehr geringen linearen Zusammenhanges zwischen Alter und Testleistung ist es wenig sinnvoll, Normen getrennt für verschiedene Altersstufen anzugeben.

Zur Begründung der niedrigen Korrelation siehe die entsprechende Argumentation zur geringen Korrelation zwischen Alter und Menschenzeichnung (S. 208).

5.3.5 Der Test 'Abzeichnen schematischer Figuren'

5.3.5.1 Zur Begründung und Intention des Tests 'Abzeichnen schematischer Figuren'

Wie bereits kurz erwähnt, handelt es sich bei diesen Aufgaben darum, eine vorgegebene schematische Figur in einem Punktraster nachzuzeichnen. Es handelt sich um insgesamt 14 Aufgaben, wovon die ersten Aufgaben Übungsaufgaben sind. Bewertet werden somit 12 Aufgaben. Eine Lösung ist dann richtig, wenn alle Punkte wie in der Vorlage miteinander verbunden werden, also wenn keine Linien zuviel und keine Linien zuwenig gezeichnet werden. Die Qualität der Strichführung wird nicht bewertet, Verzitterungen, kleinere Ungenauigkeiten werden also toleriert. Die Aufgaben wurden ohne zeitliche Begrenzung gelöst. Ein Musterblatt findet sich im Anhang.

Primär erfordert diese Aufgabe kognitive Leistungen im Bereich der visuellen Differenzierung. Eine ausreichende visuelle Differenzierung ist eine wichtige Voraussetzung für das Lesen- und Schreibenlernen. Schwierigkeiten im Bereich der visuellen Differenzierung sind zudem bei Kindern mit cerebralen Dysfunktionen weit häufiger anzutreffen als bei diesbezüglich unauffälligen Kindern.

Weitere Voraussetzungen für das Lösen der Aufgaben sind: eine gewisse graphomotorische Geschicklichkeit (Ziehen von geraden Linien, wobei mit den vorgegebenen Punkten des Rasters Orientierungspunkte gegeben sind, damit die graphomotorischen Voraussetzungen möglichst gering bleiben), die allerdings nicht bewertet wird; dann weiteres ausreichendes Verständnis für (sprachliche) Instruktionen, eine ausreichende Leistungsmotivation, ein ausreichendes Arbeitsverhalten (vor allem bezüglich Sorgfalt - Vergleich Ist-Zustand mit Soll-Zustand (Vorlage) -, Ausdauer und Durchhaltevermögen bei Schwierigkeiten sowie eine ausreichende Selbstständigkeit) und schliesslich eine internalisierte Pflicht-Norm ('Pflicht-Gefühl', Kind muss das Aufgabenlösen auch als Pflicht erfassen können). Damit auch die Anforderungen an das sprachliche Instruktionsverständnis möglichst gering bleiben, hatten die Kindergärtnerinnen bei der Testdurchführung die Art und Weise, wie die Aufgaben gelöst werden, an der Wandtafel etc. zu demonstrieren. Die beiden Übungsaufgaben sollten dem Kind ein erstes Probieren, der Kindergärtnerin das Ueberprüfen des Aufgabenverständnisses ermöglichen.

5.3.5.2 Statistische Auswertung des Tests 'Abzeichnen schematischer Figuren'

Die folgende Tabelle gibt Auskunft über die absoluten und relativen Häufigkeiten, mit der die einzelnen Aufgaben gelöst worden sind. Die relativen Häufigkeiten sind als Prozentwerte angegeben. Sie sind identisch mit dem sogenannten Schwierigkeitsindex (vgl. Dieterich, 1973). Je höher der Schwierigkeitsindex ist (Maximum ist 100%), desto leichter ist eine Aufgabe, je tiefer der Schwierigkeitsindex liegt (Minimum 0%), desto schwerer ist eine Aufgabe.

Aufgabe	f(K)	f(M)	f(G)	%(K)	%(M)	%(G)	z
1	129	148	277	87.76	90.80	89.35	0.8673
2	101	122	223	68.71	74.85	71.94	1.2012
3	124	125	249	84.35	76.69	80.32	1.6954 *
4	115	121	236	78.23	74.23	76.13	0.8246
5	74	77	151	50.34	47.24	48.71	0.5454
6	92	98	190	62.59	60.12	61.29	0.4444
7	65	71	136	44.22	43.56	43.87	0.1168
8	82	92	174	55.78	56.44	56.13	0.1168
9	65	65	130	44.22	39.88	41.94	0.7733
10	57	61	118	38.78	37.42	38.06	0.2448
11	43	53	96	29.25	32.52	30.97	0.6206
12	42	55	97	28.57	33.74	31.29	0.9804

Erläuterungen:

- f(K): absolute Häufigkeit, mit der die Aufgabe von den Knaben gelöst wurde
- f(M): absolute Häufigkeit, mit der die Aufgabe von den Mädchen gelöst wurde
- f(G): absolute Häufigkeit, mit der die Aufgabe insgesamt gelöst wurde
- %(K): relative Häufigkeit in Prozenten, mit der die Aufgabe von den Knaben gelöst wurde, Schwierigkeitsindex der Aufgabe für die Knaben
- %(M): relative Häufigkeit in Prozenten, mit der die Aufgabe von den Mädchen gelöst wurde, Schwierigkeitsindex der Aufgabe für die Mädchen
- %(G): relative Häufigkeit in Prozenten, mit der die Aufgabe insgesamt gelöst wurde, Gesamt-Schwierigkeitsindex (also für Knaben und Mädchen)
- z: z-Wert. Er bezieht sich auf den Unterschied zwischen den relativen Häufigkeiten von Knaben und Mädchen, auf den Unterschied zwischen den beiden Schwierigkeitsindices. Ist der z-Wert, absolut, grösser als 1.645, dann kann mit einer Wahrscheinlichkeit von $p = 0.95$ angenommen werden, dass der Unterschied zwischen den beiden Schwierigkeitsindices signifikant ist, d.h. nicht zufällig (durch die Art der Stichprobe) zustande kam. Zur Berechnung von z siehe Formel 4.28 in Sachs, 1972, S. 262. (Die Berechnungen wurden auf dem Kleincomputer HP-65 mit einem eigenen Programm durchgeführt).
z-Wert mit * ist signifikant.

Test 'Abzeichnen schematischer Figuren', Aufgabenanalyse

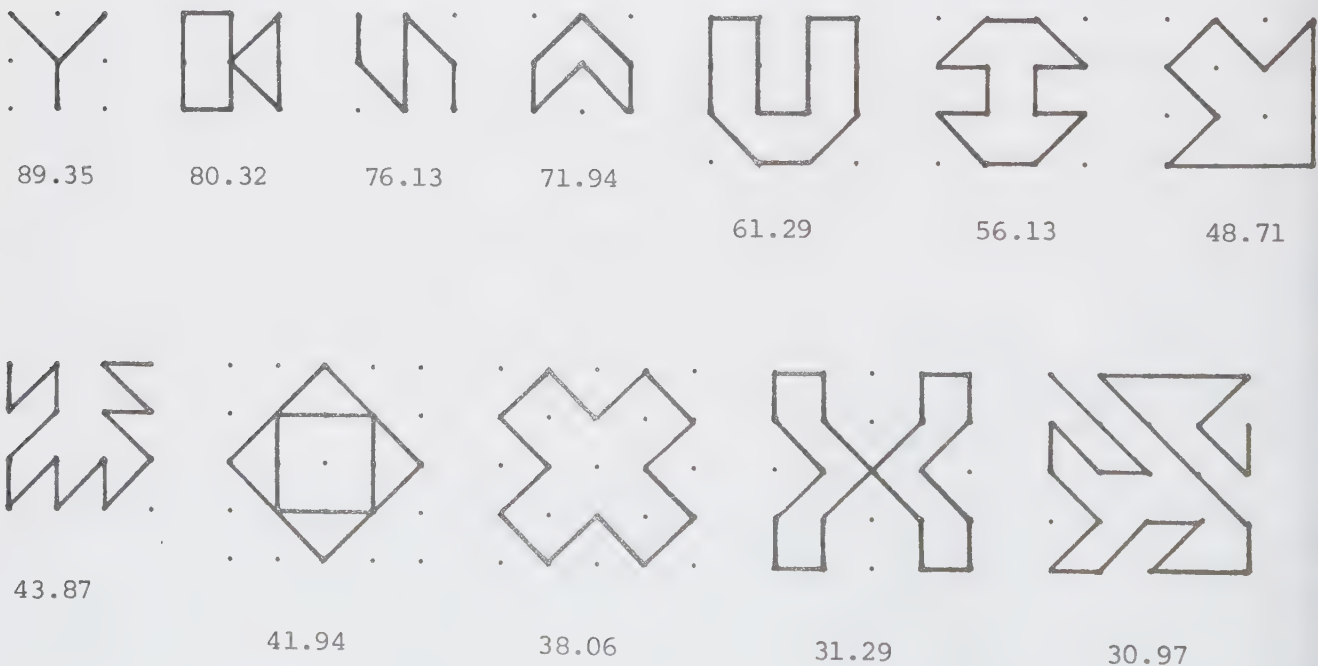
Wie aus der Tabelle oben ersichtlich ist, hat nur die Aufgabe 3 einen signifikant unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad für Knaben und Mädchen.

Bei sogenannten Niveau-Tests ohne Zeitbegrenzung sollten die Schwierigkeitsindices über einen weiten Bereich streuen und eine durchschnittliche Schwierigkeit von 50% haben (vgl. dazu Dieterich, 1973). Je mehr die durchschnittliche Schwierigkeit von 50% nach oben abweicht, desto rechtsschiefer wird die Rohwertverteilung ausfallen und umgekehrt: je mehr die durchschnittliche Schwierigkeit von 50% nach unten abweicht, desto linksschiefer wird die Rohwertverteilung ausfallen. Für die Knaben ergab sich ein durchschnittlicher Schwierigkeitsindex von 56.07%, für die Mädchen ein durchschnittlicher Schwierigkeitsindex von 55.62% und für die Gesamtgruppe (Knaben und Mädchen) ein durchschnittlicher Schwierigkeitsindex von 55.83%.

Für den Schwierigkeitsindex für die Knaben ergibt sich ein 95%-Vertrauensbereich von 47.71% - 63.75%, der entsprechende Bereich für die Mädchen geht von 47.69% - 62.94%, jeweils berechnet nach Sachs, 1970, Formel 25, S. 40. Der in der Stichprobe gefundene Schwierigkeitsindex von 56.07% für die Knaben bzw. von 55.62% für die Mädchen weicht demnach nicht signifikant vom geforderten durchschnittlichen Schwierigkeitsindex von 50% ab.

Aufgrund dieser Ergebnisse kann angenommen werden, dass die 12 Aufgaben von ihrem Schwierigkeitsgrad her für einen Niveau-Test ohne Zeitbegrenzung günstig sind.

Die Anordnung der Aufgaben auf dem Testblatt (vgl. Musterblatt im Anhang) stimmt allerdings nicht mit der Reihenfolge überein, die sich ergäbe, wenn die Aufgaben nach dem Schwierigkeitsindex geordnet würden. Bei einem Test mit Zeitbegrenzung wäre das nicht tolerierbar, bei einem Test ohne Zeitbegrenzung hingegen haben kleinere Abweichungen keine bedeutsamen Konsequenzen, da ja jedes Kind alle Aufgaben lösen soll. Im folgenden sind die Aufgaben nochmals zusammengestellt, im Gegensatz zum Testblatt aber nach zunehmendem Schwierigkeitsgrad (der Aufgaben für die Gesamtstichprobe):



Die Zahlen geben den Schwierigkeitsindex der Aufgabe für die Gesamtstichprobe an (Prozentwerte).

Reihenfolge der Aufgaben nach zunehmenden Schwierigkeitsgrad, Test 'Abzeichnen schematischer Figuren'

In der folgenden Tabelle sind die absoluten und relativen Häufigkeiten der einzelnen Gesamtpunktwerte zusammengestellt.

GW	f(K)	f(M)	f(G)	$f_k(K)$	$f_k(M)$	$f_k(G)$	%(K)	%(M)	%(G)	$\%_k(K)$	$\%_k(M)$	$\%_k(G)$
0	7	7	14	7	7	14	4.76	4.29	4.52	4.76	4.29	4.52
1	8	8	16	15	15	30	5.44	4.91	5.16	10.20	9.20	9.68
2	12	9	21	27	24	51	8.16	5.52	6.77	18.37	14.72	16.45
3	8	9	17	35	33	68	5.44	5.52	5.48	23.81	20.55	21.94
4	7	14	21	42	47	89	4.76	8.59	6.77	28.57	28.83	28.71
5	11	17	28	53	64	117	7.48	10.43	9.03	36.05	39.26	37.74
6	12	18	30	65	82	147	8.16	11.04	9.68	44.22	50.31	47.42
7	4	6	10	69	88	157	2.72	3.68	3.23	46.94	53.99	50.65
8	19	13	32	88	101	189	12.93	7.98	10.32	59.86	61.96	60.97
9	17	18	35	105	119	224	11.56	11.04	11.29	71.43	73.01	72.26
10	17	17	34	122	136	258	11.56	10.43	10.97	82.99	83.44	83.23
11	12	16	28	134	152	286	8.16	9.82	9.03	91.16	93.25	92.26
12	13	11	24	147	163	310	8.84	6.75	7.74	100.00	100.00	100.00

Erläuterungen:

GW: Gesamtpunktwert

f(K): Häufigkeit des entsprechenden GW in der Stichprobe der Knaben

f(M): Häufigkeit des entsprechenden GW in der Stichprobe der Mädchen

f(G): Häufigkeit des entsprechenden GW in der Gesamtstichprobe (Knaben und Mädchen)

$f_k(K)$: kumulierte Häufigkeit bis u. mit d. entsprechenden GW, Stichprobe der Knaben

$f_k(M)$: kumulierte Häufigkeit bis u. mit d. entsprechenden GW, Stichprobe d. Mädchen

$f_k(G)$: kumulierte Häufigkeit bis u. mit d. entsprechenden GW, Gesamtstichprobe

%(K): prozentualer Anteil d. entsprechenden Häufigkeit in der Stichprobe d. Knaben

%(M): prozentualer Anteil d. entsprechenden Häufigkeit in der Stichprobe d. Mädchen

%(G): prozentualer Anteil d. entsprechenden Häufigkeit in der Gesamtstichprobe

$\%_k(K)$: kumulierter prozent. Anteil bis u. mit d. entsprech. GW, Stichprobe d. Knaben

$\%_k(M)$: kumulierter prozent. Anteil bis u. mit d. entsprech. GW, Stichprobe d. Mädchen

$\%_k(G)$: kumulierter prozent. Anteil bis u. mit d. entsprech. GW, Gesamtstichprobe

Test 'Abzeichnen schematischer Figuren': Rohwertverteilung (absolut / prozentual / kumuliert)

Die folgende Tabelle informiert über die Mittelwerte, Standardabweichungen und G-Werte zur Prüfung auf Normalverteilung:

	Mittelwert	Standardabweichung	G-Wert absolut	
Stichprobe Knaben	6.82	3.64	4.07	n-nv
Stichprobe Mädchen	6.67	3.48	4.28	n-nv
Gesamtstichprobe	6.74	3.55	6.05	n-nv

Erläuterung zum G-Wert: siehe S. 207 oben. Abkürzung: nv = normalverteilt
n-nv = nicht normalverteilt

Stichprobenkennwerte Test 'Abzeichnen schematischer Figuren'

Die Differenz von 0.15 zwischen dem Mittelwert der Knaben und jenem der Mädchen ist nicht signifikant, also nur durch die Stichproben bedingt. (t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier unabhängiger Stichproben auf Signifikanz: $t_D = 0.15$ ist kleiner als der kritische Wert $t_{p=0.05, \text{einseitig}, d.f.=308} = 1.645$).

Dieses Ergebnis muss insofern mit Vorsicht interpretiert werden, als weder die Stichprobe der Knaben noch jene der Mädchen normalverteilte Häufigkeiten aufweist).

Die beiden Standardabweichungen (bzw. Varianzen) sind nicht signifikant voneinander verschieden (F-Test zur Prüfung eines Varianz-Unterschiedes auf Signifikanz: $F = 1.09$ liegt im 95%-Vertrauensbereich, der von 0.727 bis 1.372 reicht).

Die beiden Häufigkeitsverteilungen (siehe entsprechende Werte in der Tabelle auf S. 214, Spalten $f(K)$ und $f(M)$) sind nicht signifikant voneinander verschieden, d.h. beide Stichproben entstammen aus Populationen mit der gleichen Häufigkeitsverteilung (Chi-Quadrat-2I-Test zum Vergleich zweier Häufigkeitsverteilungen (Sachs, 1972): $\text{Chi-Quadrat-2I} = 6.85$ ist kleiner als der kritische Wert $\text{Chi-Quadrat}_{p=0.05, d.f.=12} = 21.03$).

Die verschiedenen Unterschiede zwischen den beiden Stichproben und damit zwischen den den Stichproben zugrundeliegenden Populationen sind nicht signifikant, wie oben gezeigt.

Zur Normierung der Rohwerte des Tests 'Abzeichnen schematischer Figuren': Wie bereits schon bei den beiden vorherigen Tests sind auch hier sogenannte Prozentrang-Normen angegeben. Sie entsprechen den kumulierten prozentualen Häufigkeiten. Die Normen für die Knaben finden sich somit in der Spalte $\%_K(K)$, jene für die Mädchen in der Spalte $\%_K(M)$ und jene für die Gesamtstichprobe in der Spalte $\%_K(G)$, jeweils in der Tabelle auf S. 214. Beispiel: Erreicht ein Mädchen einen Gesamtpunktwert von 9, so hat es einen Prozentrang von 73, d.h. dass etwa 73% der Mädchen einen niedrigeren oder höchstens gleichen Gesamtpunktwert erreichen, 27% der Mädchen hingegen einen höheren Gesamtpunktwert.

Zwischen dem Alter einerseits und dem Gesamtpunktwert andererseits ergab sich bei den Knaben eine Korrelation von $r = 0.28$, bei den Mädchen eine Korrelation von $r = 0.31$. Demnach vermag die Variation des Alters nur etwa 8% (Knaben) bzw. nur etwa 9.5% (Mädchen) der Variation der Gesamtpunktwerte im Test 'Abzeichnen schematischer Figuren' zu erklären. Aufgrund dieses geringen linearen Zusammenhanges zwischen Alter und Testleistung ist es wenig sinnvoll, Normen getrennt für verschiedene Altersstufen anzugeben.

Zur Begründung der niedrigen Korrelation zwischen Alter und Testleistung siehe die entsprechende Argumentation zur geringen Korrelation zwischen Alter und Menschenzeichnung (S. 208).

5.3.6 Der Test 'Denkaufgaben'

5.3.6.1 Zur Begründung und Intention des Tests 'Denkaufgaben'

Wie bereits kurz erläutert, soll das Kind von 5 in einer Reihe vorgegebenen Bildern oder Symbolen jenes auswählen, das aus irgend einem Grund nicht zu den übrigen vier passt. Der Test besteht aus insgesamt 30 Aufgaben, wovon die ersten 4 Aufgaben Übungsaufgaben sind. Bewertet werden also 26 Aufgaben. Es gab keine zeitliche Begrenzung. Ein Musterblatt der Aufgaben findet sich im Anhang.

Primär setzt das Lösen der Aufgaben eine entsprechende Denkfähigkeit voraus. Zuerst muss eine differenzierende Wahrnehmung die einzelnen Figuren genau aufnehmen. Danach setzt ein Vergleichen der Figuren ein. Einige leichte Aufgaben können bereits durch solches Vergleichen gelöst werden, so etwa die Aufgabe A (Übungsaufgabe) und die Aufgabe 1. In einem solchen Fall sind vier Figuren genau gleich, die fünfte, falsche Figur unterscheidet sich von den anderen entweder durch die äussere Form oder durch ein inneres Detail. Das Kind muss also die vier gleichen Figuren als zu einer Kategorie zusammengehörend, die fünfte Figur als zu einer anderen Kategorie gehörend erfassen. Es handelt sich also um einfache Klassifizierungsleistungen aufgrund visuell erfasster Formunterschiede.

Bedeutend anspruchsvoller wird eine Aufgabe dann, wenn die fünf Figuren in drei Kategorien eingeteilt werden müssen, so etwa bei Aufgabe 4. Als erstes wird das Kind etwa erkennen, dass es sich bei allen fünf Figuren um Dreiecke handelt. Das Merkmal 'Dreieck' eignet sich somit nicht als Kriterium zur Klassifikation. In den folgenden Überlegungen wird das Kind das erste und vierte Dreieck als in die gleiche Kategorie gehörend erfassen, wobei offen bleibt, ob es sie aufgrund eines Vergleichs der äusseren Form oder aufgrund des gemeinsamen Merkmals 'gleiche Länge von zwei Seiten (gleichschenkelig)' klassifiziert. Die entsprechenden Überlegungen gelten auch für das zweite und dritte Dreieck, wobei hier das entscheidende Merkmal 'drei gleich lange Seiten (gleichseitig)' ist. Diese Überlegung muss dem Kind nicht bewusst werden, es kann die beiden Dreiecke auch aufgrund eines Wahrnehmungsvergleichs, d.h. eines Vergleichs der äusseren Form, als in die gleiche Kategorie gehörend erkennen. Schliesslich wird das Kind erkennen, dass das fünfte Dreieck weder in die eine noch in die andere Kategorie optimal hineinpasst. Es handelt sich zwar auch um ein Dreieck mit zwei gleichlangen Seiten (um ein gleichschenkeliges Dreieck also), im Gegensatz zu den beiden anderen gleichschenkeligen Dreiecken stellt eine der beiden Seiten, die gleichlang sind, die sogenannte Basis dar; ein weiteres unterscheidendes Merkmal wäre der rechte Winkel. Wie bereits erwähnt, wird das Kind kaum mit diesen Begriffen 'gleichschenkelig', 'gleichseitig' etc. operieren, sondern die Aufgabe über den Vergleich der äusseren Form zu lösen versuchen.

Der schwierigste Aufgabentyp liegt dann vor, wenn sich die fünf Figuren von der Form her alle voneinander unterscheiden. So sind die Aufgaben 12 und 20 etwa Aufgaben dieses Typs. Bei der Aufgabe 12 muss das Kind aufgrund des entscheidenden Kriteriums - nicht die äussere Form, sondern die Anzahl Punkte, aus der die Form zusammengesetzt ist - die Figuren in zwei Kategorien einteilen, nämlich in die Kategorie 'fünf Punkte' - sie umfasst vier Figuren - und in die Kategorie 'sechs Punkte' - sie umfasst nur eine Figur, die somit die 'falsche' Figur ist. Bei der Aufgabe 20 ist das entscheidende Kriterium wiederum die Anzahl Komponenten, aus der sich die Figuren zusammensetzen. Wählt ein Kind ein 'falsches' Kriterium, etwa die Form der Komponenten (Punkt bzw. Dreieck), so können die Figuren nur in zwei Kategorien eingeteilt werden (in die Kategorie 'Komponenten in Dreiecksform' und in die Kategorie 'Komponenten in Punktform'), wobei die eine Kategorie drei Figuren, die andere Kategorie zwei Figuren umfassen würde. Die Aufgabe könnte somit nicht gemäss der Instruktion gelöst werden, wonach jene Figur 'falsch' ist, die als einzige in eine Kategorie gehört. Viele Kinder werden zuerst wohl dieses falsche, d.h. ungeeignete Kriterium wählen. Wenn sie sich strikt an die Instruktion halten, werden sie erkennen, dass das gewählte Kriterium die Aufgabe nicht zu lösen gestattet. Jene Kinder, die entweder die Instruktion 'vergessen' oder aber sie als nicht unbedingt verpflichtend erleben, werden eine willkürliche Entscheidung treffen. Das richtige, d.h. die Aufgabe gemäss der Instruktion zu lösen gestattende Kriterium ist die 'Anzahl Komponenten der Figuren'. Das Kind muss erkennen, dass es zwei Figuren gibt, die sich aus drei Komponenten zusammensetzen und die deshalb in die gleiche Kategorie gehören, und dass es zwei Figuren gibt, die sich aus fünf Komponenten zusammensetzen und die zusammen in eine zweite Kategorie gehören. Die Figur mit vier Komponenten gehört als einzige Figur in eine (dritte) Kategorie. Diese Aufgabe ist wohl deshalb schwer, weil die Wahl des geeigneten Kriteriums voraussetzt, dass das Kind das vordergründige Kriterium 'Form der Komponenten' als

irrelevant erkennen muss. So haben die beiden Figuren mit drei Komponenten und die beiden Figuren mit fünf Komponenten je verschiedene Formen der Komponenten.

Gesamthaft gesehen muss das Kind beim Lösen der Aufgaben Kategorisierungsleistungen erbringen, die ihrerseits voraussetzen, dass das geeignete Kriterium für die Kategorisierung gefunden wird. Die Aufgaben sind so konstruiert, dass entweder vier Figuren oder je zwei Figuren in eine Kategorie gehören, wobei jeweils eine Figur übrigbleibt, die als einzige eine zweite bzw. dritte Kategorie bildet.

Weitere Voraussetzungen für das Lösen der Aufgaben sind auch hier ein angemessenes Instruktionsverständnis, ein angemessenes Arbeitsverhalten (Konzentration, Ausdauer und Belastbarkeit), eine angemessene Leistungsmotivation und das Vorhandensein der Pflichtnorm ('Pflichtgefühl').

Die hier gestellten Aufgaben mögen auf den ersten Blick für sechs- bis achtjährige Kinder schwer erscheinen. Dem ist entgegenzuhalten, dass Kinder in diesem Alter zunehmend fähig werden, konkrete Denkopoperationen zu vollziehen (vgl. dazu Kapitel 2.2.3.2 Vom anschaulichen Denken zu den konkreten Denkopoperationen, S. 28 ff.). Diese Art von Aufgaben wird auch in verschiedenen Intelligenztests für Kinder dieser Altersstufe verwendet, so etwa in der 'Columbia Mental Maturity Scale CMM 1-3' (Schuck / Eggert / Raatz, 1975). Wie in diesem Test, so handelt es sich auch beim von mir konstruierten Test insofern um einen sprachfreien Test, als die Aufgaben ohne Verbalisieren gelöst werden können. Vollständig sprachfrei ist der Test jedoch nicht, erstens wird die Instruktion verbal gegeben, wenn sie auch an Beispielen erläutert wird und zweitens stellt die Sprache auch bei Kategorisierungsleistungen ein effizientes Werkzeug dar (vgl. dazu Kapitel 2.2.3 Zur Entwicklung des Denkens und der Sprache, S. 24 ff.).

5.3.6.2 Statistische Auswertung des Tests 'Denkaufgaben'

Die folgende Tabelle informiert über die absoluten und relativen Häufigkeiten, mit der die einzelnen Aufgaben gelöst worden sind. Die relativen Häufigkeiten sind als Prozentwerte angegeben. Sie sind identisch mit dem sogenannten Schwierigkeitsindex (vgl. Dieterich, 1973). Je höher der Schwierigkeitsindex ist (Maximum 100%), desto leichter ist eine Aufgabe, je tiefer der Schwierigkeitsindex ist, desto schwerer ist eine Aufgabe. Ein Schwierigkeitsindex von 60 heisst, dass die Aufgabe von 60% der Probanden gelöst worden ist etc.

Aufgabe	f(K)	f(M)	f(G)	%(K)	%(M)	%(G)	z
1	95	114	209	64.63	69.94	67.42	0.9966
2	120	142	262	81.36	87.12	84.52	1.3328
3	135	147	282	91.84	90.18	90.97	0.5069
4	128	149	277	87.07	91.41	89.35	1.2361
5	47	43	90	31.97	26.38	29.03	1.0832
6	120	150	270	81.63	92.02	87.10	2.7253 *
7	52	65	117	35.37	39.88	37.74	0.8167
8	37	35	72	25.17	21.47	23.23	0.7699
9	77	85	162	52.38	52.15	52.26	0.0411
10	23	22	45	15.65	13.50	14.52	0.5364
11	105	118	223	71.43	72.39	71.94	0.1886
12	45	44	89	30.61	26.99	28.71	0.7032
13	88	71	159	59.86	43.56	51.29	2.8680 *
14	115	129	244	78.23	79.14	78.71	0.1954
15	97	117	214	65.99	71.78	69.03	1.1015

Aufgabe	f(K)	f(M)	f(G)	%(K)	%(M)	%(G)	z
16	29	35	64	19.73	21.47	20.65	0.3789
17	16	18	34	10.88	11.04	10.97	0.0446
18	56	55	111	38.10	33.74	35.81	0.7982
19	105	131	236	71.43	80.37	76.13	1.8436 *
20	29	22	51	19.73	13.50	16.45	1.4776
21	9	12	21	6.12	7.36	6.77	0.4336
22	23	32	55	15.65	19.63	17.74	0.9172
23	111	129	240	75.51	79.14	77.42	0.7635
24	42	60	102	28.57	36.81	32.90	1.5415
25	29	40	69	19.73	24.54	22.26	1.0170
26	25	22	47	17.01	13.50	15.16	0.8604

Erläuterungen:

- f(K): absolute Häufigkeit, mit der die Aufgabe von den Knaben gelöst wurde
- f(M): absolute Häufigkeit, mit der die Aufgabe von den Mädchen gelöst wurde
- f(G): absolute Häufigkeit, mit der die Aufgabe insgesamt gelöst wurde
- %(K): relative Häufigkeit in Prozenten, mit der die Aufgabe von den Knaben gelöst wurde, Schwierigkeitsindex der Aufgabe für die Knaben
- %(M): relative Häufigkeit in Prozenten, mit der die Aufgabe von den Mädchen gelöst wurde, Schwierigkeitsindex der Aufgabe für die Mädchen
- %(G): relative Häufigkeit in Prozenten, mit der die Aufgabe insgesamt gelöst wurde, Gesamt-Schwierigkeitsindex der Aufgabe
- z: z-Wert. Er bezieht sich auf den Unterschied zwischen den relativen Häufigkeiten von Knaben und Mädchen, also auf den Unterschied zwischen den beiden Schwierigkeitsindices. Ist der z-Wert, absolut, grösser als 1.645, dann kann mit einer Wahrscheinlichkeit von $p = 0.95$ angenommen werden, dass der Unterschied zwischen den beiden Schwierigkeitsindices signifikant ist, d.h. dass die Aufgabe für die Knaben und Mädchen signifikant unterschiedlich schwer ist. Zur Berechnung von z siehe Formel 4.28 in Sachs, 1972, S. 262. (Die Berechnungen wurden auf dem Kleincomputer HP-65 mit einem eigenen Programm durchgeführt). z-Wert mit * ist signifikant.

Test 'Denkaufgaben', Aufgabenanalyse

Wie aus der obigen Tabelle ersichtlich ist, haben die Aufgaben 6 (leichter für die Mädchen), 13 (leichter für die Knaben) und 19 (leichter für die Mädchen) unterschiedliche Schwierigkeitsgrade.

Wie bereits erwähnt, sollten bei sogenannten Niveau-Tests (Tests ohne Zeitbegrenzung) die Schwierigkeitsindices über einen weiten Bereich streuen und eine durchschnittliche Schwierigkeit von 50% haben (vgl. dazu Dieterich, 1973). Je mehr die durchschnittliche Schwierigkeit von 50% nach oben abweicht, desto rechtsschiefer wird die Rohwertverteilung (Aufgaben sind zu leicht) und umgekehrt: je mehr die durchschnittliche Schwierigkeit von 50% nach unten abweicht, desto linksschiefer wird die Rohwertverteilung (Aufgaben sind zu schwer). Für die Knaben ergab sich ein durchschnittlicher Schwierigkeitsindex von 45.99, für die Mädchen ein durchschnittlicher Schwierigkeitsindex von 46.89 und für die Gesamtgruppe (Knaben und Mädchen) ein durchschnittlicher Schwierigkeitsindex von 46.46.

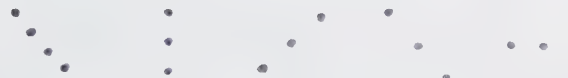
Für den Schwierigkeitsindex der Knaben ergibt sich ein 95%-Vertrauensbereich von 37.93 bis 54.05, für den Schwierigkeitsindex der Mädchen ein 95%-Vertrauensbereich von 39.23 bis 54.55, jeweils berechnet nach der Formel 4.20, Sachs, 1972, S. 259.

Der in der Stichprobe gefundene Schwierigkeitsindex von 45.99 für die Knaben bzw. von 46.89 für die Mädchen liegt im 95%-Vertrauensbereich, d.h. die in den Stichproben gefundenen Schwierigkeitsindices weichen nicht signifikant vom geforderten durchschnittlichen Schwierigkeitsindex von 50.00 ab.

Aufgrund dieser Ergebnisse kann angenommen werden, dass die 26 Aufgaben des Tests 'Denkaufgaben' von ihrem Schwierigkeitsgrad her für einen Niveautest, also einen Test ohne Zeitbegrenzung, insgesamt günstig sind.

Die Anordnung der Aufgaben auf dem Testblatt (vgl. Musterblatt im Anhang) stimmt allerdings nicht mit der Reihenfolge überein, die sich ergäbe, wenn die Aufgaben nach dem Schwierigkeitsindex geordnet würden. Bei einem Test mit Zeitbegrenzung wäre das nicht tolerierbar, bei einem Test ohne Zeitbegrenzung hingegen haben Abweichungen insofern keine bedeutsamen Konsequenzen, da jedes Kind alle Aufgaben lösen soll. Im folgenden sind die Aufgaben nochmals zusammengestellt, im Gegensatz zum Testblatt aber nach zunehmenden Schwierigkeitsgrad (der Aufgabe in der Gesamtstichprobe):

					1	Schwierigkeitsindex 90.97 'falsche Figur' 3	Nr. 3
					2	Schwierigkeitsindex 89.35 'falsche Figur' 5	Nr. 4
					3	Schwierigkeitsindex 87.10 'falsche Figur' 3	Nr. 6
					4	Schwierigkeitsindex 84.52 'falsche Figur' 5	Nr. 2
					5	Schwierigkeitsindex 78.71 'falsche Figur' 4	Nr. 14
					6	Schwierigkeitsindex 77.42 'falsche Figur' 1	Nr. 23
					7	Schwierigkeitsindex 76.13 'falsche Figur' 5	Nr. 19
					8	Schwierigkeitsindex 71.94 'falsche Figur' 1	Nr. 11
					9	Schwierigkeitsindex 69.03 'falsche Figur' 3	Nr. 15
					10	Schwierigkeitsindex 67.42 'falsche Figur' 2	Nr. 1
					11	Schwierigkeitsindex 52.26 'falsche Figur' 3	Nr. 9

	12	Schwierigkeitsindex 'falsche Figur' 1	51.29	Nr. 13
	13	Schwierigkeitsindex 'falsche Figur' 5	37.74	Nr. 7
	14	Schwierigkeitsindex 'falsche Figur' 1	35.81	Nr. 18
	15	Schwierigkeitsindex 'falsche Figur' 4	32.90	Nr. 24
	16	Schwierigkeitsindex 'falsche Figur' 1	29.03	Nr. 5
	17	Schwierigkeitsindex 'falsche Figur' 5	28.71	Nr. 12
	18	Schwierigkeitsindex 'falsche Figur' 4	23.23	Nr. 8
	19	Schwierigkeitsindex 'falsche Figur' 2	22.26	Nr. 25
	20	Schwierigkeitsindex 'falsche Figur' 4	20.65	Nr. 16
	21	Schwierigkeitsindex 'falsche Figur' 4	17.74	Nr. 22
	22	Schwierigkeitsindex 'falsche Figur' 2	16.45	Nr. 20
	23	Schwierigkeitsindex 'falsche Figur' 3	15.16	Nr. 26
	24	Schwierigkeitsindex 'falsche Figur' 2	14.52	Nr. 10
	25	Schwierigkeitsindex 'falsche Figur' 2	10.97	Nr. 17
	26	Schwierigkeitsindex 'falsche Figur' 3	6.77	Nr. 21

In der folgenden Tabelle sind die absoluten und relativen Häufigkeiten der einzelnen Gesamtpunktwerte zusammengestellt.

GW	f(K)	f(M)	f(G)	$f_k(K)$	$f_k(M)$	$f_k(G)$	%(K)	%(M)	%(G)	$\%_k(K)$	$\%_k(M)$	$\%_k(G)$
1	3	1	4	3	1	4	2.04	0.61	1.29	2.04	0.61	1.29
2	3	1	4	6	2	8	2.04	0.61	1.29	4.08	1.23	2.58
3	1	1	2	7	3	10	0.68	0.61	0.65	4.76	1.84	3.23
4	3	3	6	10	6	16	2.04	1.84	1.94	6.80	3.68	5.16
5	6	4	10	16	10	26	4.08	2.45	3.23	10.88	6.13	8.39
6	6	4	10	22	14	36	4.08	2.45	3.23	14.97	8.59	11.61
7	3	7	10	25	21	46	2.04	4.29	3.23	17.01	12.88	14.84
8	4	5	9	29	26	55	2.72	3.07	2.90	19.73	15.95	17.74
9	3	5	8	32	31	63	2.04	3.07	2.58	21.77	19.02	20.32
10	12	8	20	44	39	83	8.16	4.91	6.45	29.93	23.93	26.77
11	15	21	36	59	60	119	10.20	12.88	11.61	40.14	36.81	38.39
12	18	20	38	77	80	157	12.24	12.27	12.26	52.38	49.08	50.65
13	14	19	33	91	99	190	9.52	11.66	10.65	61.90	60.74	61.29
14	14	16	30	105	115	220	9.52	9.82	9.68	71.43	70.55	70.97
15	13	21	34	118	136	254	8.84	12.88	10.97	80.27	83.44	81.94
16	9	8	17	127	144	271	6.12	4.91	5.48	86.39	88.34	87.42
17	4	10	14	131	154	285	2.72	6.13	4.52	89.12	94.48	91.94
18	8	5	13	139	159	298	5.44	3.07	4.19	94.56	97.55	96.13
19	4	3	7	143	162	305	2.72	1.84	2.26	97.28	99.39	98.39
20	2	0	2	145	162	307	1.36	0.00	0.65	98.64	99.39	99.03
21	2	1	3	147	163	310	1.36	0.61	0.97	100.00	100.00	100.00

Erläuterungen:

GW: Gesamtpunktwert

f(K): Häufigkeit des entsprechenden GW in der Stichprobe der Knaben

f(M): Häufigkeit des entsprechenden GW in der Stichprobe der Mädchen

f(G): Häufigkeit des entsprechenden GW in der Gesamtstichprobe (Knaben und Mädchen)

$f_k(K)$: kumulierte Häufigkeit bis u. mit d. entsprechenden GW, Stichprobe d. Knaben

$f_k(M)$: kumulierte Häufigkeit bis u. mit d. entsprechenden GW, Stichprobe d. Mädchen

$f_k(G)$: kumulierte Häufigkeit bis u. mit d. entsprechenden GW, Gesamtstichprobe

%(K): prozentualer Anteil d. entsprechenden Häufigkeit in d. Stichprobe d. Knaben

%(M): prozentualer Anteil d. entsprechenden Häufigkeit in d. Stichprobe d. Mädchen

%(G): prozentualer Anteil d. entsprechenden Häufigkeit in der Gesamtstichprobe

$\%_k(K)$: kumulierter prozent. Anteil bis u. mit d. entspr. GW, Stichprobe d. Knaben

$\%_k(M)$: kumulierter prozent. Anteil bis u. mit d. entspr. GW, Stichprobe d. Mädchen

$\%_k(G)$: kumulierter prozent. Anteil bis u. mit d. entspr. GW, Gesamtstichprobe

Test 'Denkaufgaben': Rohwertverteilung (absolut / prozentual / kumuliert)

Die Tabelle auf der folgenden Seite informiert über die Mittelwerte, Standardabweichungen und die G-Werte zur Prüfung auf Normalverteilung. Anschliessend werden die einzelnen Unterschiede auf Signifikanz geprüft werden.

	Mittelwert	Standardabweichung	G-Wert absolut	
Stichprobe Knaben	11.96	4.44	1.58	nv
Stichprobe Mädchen	12.26	3.71	1.22	nv
Gesamtstichprobe	12.12	4.07	2.36	n-nv

Erläuterungen zum G-Wert: siehe S. 207 oben. Abkürzungen: nv = normalverteilt
n-nv = nicht normalverteilt

Stichprobenkennwerte Test 'Denkaufgaben'

Die Differenz von 0.30 zwischen dem Mittelwert der Knaben und jenem der Mädchen ist nicht signifikant, also nur durch die Stichproben bedingt. (t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier unabhängiger Stichproben auf Signifikanz: $t_D = 0.64$ ist kleiner als der kritische Wert $t_{p=0.05, \text{einseitig}, d.f. = 287}$ (Varianzheterogenität) = 1.645).

Die beiden Standardabweichungen (bzw. Varianzen) sind signifikant voneinander verschieden, d.h. die Gesamtpunktwerte streuen bei den Knaben signifikant mehr als bei den Mädchen. (F-Test zur Prüfung eines Varianzunterschiedes auf Signifikanz: $F = 1.432$ liegt ausserhalb des 95%-Vertrauensbereichs, der von 0.727 bis 1.372 reicht).

Die beiden Häufigkeitsverteilungen der Gesamtpunktwerte (siehe entsprechende Werte in der Tabelle auf S. 221, Spalten f(K) und f(M)) sind nicht signifikant voneinander verschieden, d.h. beide Stichproben stammen aus Populationen mit der gleichen Häufigkeitsverteilung der Gesamtpunktwerte. (Chi-Quadrat-2I-Test zum Vergleich zweier Häufigkeitsverteilungen (Sachs, 1972): Chi-Quadrat-2I = 14.71 ist kleiner als der kritische Wert Chi-Quadrat $p=0.05, d.f.=20 = 31.41$).

Mit Ausnahme der Standardabweichung bzw. Varianz (bei den Knaben signifikant grösser als bei den Mädchen) sind die Unterschiede zwischen den beiden Stichproben und damit zwischen den Stichproben zugrundeliegenden Populationen also nicht signifikant.

Zur Normierung der Rohwerte des Tests 'Denkaufgaben': Wie bereits schon bei den drei vorherigen Tests sind auch hier sogenannte Prozentrang-Normen angegeben. Sie entsprechen den kumulierten prozentualen Häufigkeiten. Die Normen für die Knaben finden sich somit in der Spalte $\%_k(K)$, jene für die Mädchen in der Spalte $\%_k(M)$ und jene für die Gesamtstichprobe in der Spalte $\%_k(G)$, jeweils in der Tabelle auf S. 221. Beispiel: Löst ein Knabe 11 Aufgaben richtig, so erreicht er einen Prozentrang von 40, d.h. dass etwa 40% der Knaben weniger oder gleichviele Aufgaben richtig lösen und dass etwa 60% der Knaben mehr Aufgaben richtig lösen.

Zwischen dem Alter einerseits und dem Gesamtpunktwert andererseits ergab sich bei den Knaben eine Korrelation von $r = 0.17$ und bei den Mädchen eine Korrelation von $r = 0.35$. Demnach vermag die Variation des Alters nur etwa 3% (Knaben) bzw. 12% (Mädchen) der Variation der Gesamtpunktwerte im Test 'Denkaufgaben' zu erklären. Aufgrund dieses geringen linearen Zusammenhanges zwischen Alter und Testleistung ist es wenig sinnvoll, Normen getrennt für verschiedene Altersstufen anzugeben. Zur Begründung der niedrigen Korrelationen zwischen Alter und Testleistung siehe die entsprechende Argumentation zur geringen Korrelation zwischen Alter und Menschenzeichnung (S. 208).

Aus der Tabelle auf S. 217 f. kann entnommen werden, dass es zu wenig Aufgaben mit mittlerem Schwierigkeitsgrad (d.h. Aufgaben mit einem Schwierigkeitsindex zwischen 40 und 60) im Test hat. Die mangelnde Normalverteilung der Gesamtpunktwerte in der Gesamtstichprobe (Knaben und Mädchen) dürfte darauf zurückzuführen sein. Bei der Testrevision müsste versucht werden, die Aufgabenzahl etwas zu erhöhen, und zwar mit Aufgaben mittleren Schwierigkeitsgrades.

5.3.7 Der Test 'Bildabzeichnen'

5.3.7.1 Zur Begründung und Intention des Tests 'Bildabzeichnen'

Wie bereits kurz erwähnt, soll das Kind ein ihm auf dem Testblatt oben vorgegebenes schematisches Bild unter der Vorlage abzeichnen. Eine zeitliche Begrenzung gab es nicht. Ein Musterblatt findet sich im Anhang.

Wie bereits schon im Test 'Menschenzeichnung' und im Test 'Abzeichnen schematischer Figuren' (vgl. dazu Kapitel 5.3.3 und 5.3.5) wird auch in diesem Test primär die Fähigkeit des Kindes zur visuellen Differenzierung und die graphomotorische Fertigkeit geprüft.

Von der 'Menschenzeichnung' unterscheidet sich der Test 'Bildabzeichnen' vor allem darin, dass das Kind hier - im Gegensatz zur Menschenzeichnung - sich an einer Vorlage orientieren muss, versuchen muss, die Vorlage möglichst genau abzuzeichnen. Ein Ausweichen vor Schwierigkeiten (graphomotorischer Art, aber auch visuell-differenzierender Art) ist in der 'Menschenzeichnung' viel mehr möglich als in diesem Test. In der 'Menschenzeichnung' wird zudem die graphomotorische Qualität der Zeichnung nicht direkt berücksichtigt, allenfalls indirekt (nämlich in dem Sinne, dass das Kind unter Umständen deshalb etwas nicht zeichnet, weil es damit Schwierigkeiten hat; lässt das Kind bei der 'Menschenzeichnung' etwa die Finger weg, weil es sie nicht zeichnen kann, dann wirkt sich die mangelnde graphomotorische Fertigkeit in der Bewertung als mangelnde visuelle Differenzierung aus). In dieser Zeichnung hingegen wird neben der visuellen Differenzierung auch die graphomotorische Qualität bewertet. Die 'Menschenzeichnung' hat zudem über den Bereich der visuellen Differenzierung hinaus noch weitere interpretierbare (wenn auch nicht streng nach Normen) Aspekte (vgl. dazu 5.3.3.1 Zur Begründung und Intention der 'Menschenzeichnung').

Vom Test 'Abzeichnen schematischer Figuren' unterscheidet sich der Test 'Bildabzeichnen' vor allem darin, dass im erstgenannten Test nur die visuelle Differenzierung bewertet wird, im zweitgenannten aber darüber hinaus - wie noch näher erläutert werden wird - die graphomotorische Qualität.

Die Qualität der visuellen Differenzierung wird anhand zahlreicher, genau festgelegter Kriterien überprüft. So ist es z.B. wichtig, ob das Kind vier Fenster zeichnet, ob die Fenster oben einen gerundeten Abschluss haben, ob die Anzahl Astpaare stimmt usw. Die Qualität der Graphomotorik wird ebenfalls anhand genau festgelegter Kriterien überprüft. Die entsprechenden Kriterien sind doppelter Art: einerseits wird geprüft, ob eine Gerade (abgesehen davon, ob sie vom Kind ausreichend als Gerade gezeichnet wurde) ausreichend senkrecht bzw. waagrecht steht, andererseits wird geprüft, ob die Geraden auf der Vorlage auch vom Kind als solche gezeichnet wurden, d.h. ob die Abweichungen von der idealen Geraden nicht über ein vorgegebenes Mass hinausgehen. Diese verschiedenen graphomotorischen Kriterien wurden anhand eigens konstruierter, transparenter Schablonen überprüft. Dadurch wurde die Auswertung des Tests zeitlich recht anspruchsvoll (durchschnittlich etwa 10 Minuten pro Test).

Die verschiedenen Kriterien - bezüglich der visuellen Differenzierung und der Graphomotorik - sind im nächsten Kapitel ausführlich erläutert und zusammengestellt.

Die visuelle Differenzierung und die Graphomotorik sind ausserordentlich wichtig für den Erstunterricht (Lesen- und Schreibenlernen). Es ist deshalb unerlässlich, die diesbezügliche Leistungsfähigkeit des Kindes bei der Frage der Einschulung zu berücksichtigen. Darüber hinaus kann aus diesem Test differentialdiagnostische Information entnommen werden. Es ist bereits mehrmals erwähnt worden, dass Kinder mit cerebralen Dysfunktionen (Hirnfunktionsstörungen etc.) viel häufiger als diesbezüglich unauffällige Kinder Schwierigkeiten im Bereich der visuellen Differenzierung und Graphomotorik haben. Auf diesen Problemkreis wird noch in einem späteren Kapitel ausführlicher eingegangen werden.

Neben der visuellen Differenzierung und der Graphomotorik setzt auch dieser Test ein angemessenes Arbeitsverhalten (Konzentration, Ausdauer, Belastbarkeit), eine angemessene Leistungsmotivation und das Vorhandensein der Pflichtnorm ('Pflichtgefühl') voraus.

5.3.7.2 Statistische Auswertung des Tests 'Bildabzeichnen'

Die folgende Tabelle informiert über die absoluten und relativen Häufigkeiten, mit der die einzelnen Bewertungskriterien erfüllt worden sind. Die relativen Häufigkeiten sind als Prozentwerte angegeben. Sie sind identisch mit dem sogenannten Schwierigkeitsindex (vgl. Dieterich, 1973). Je höher der Schwierigkeitsindex eines Kriteriums ist, desto öfters wurde es erfüllt, desto 'leichter' ist es und je tiefer der Schwierigkeitsindex ist, desto seltener wurde das Kriterium erfüllt, desto 'schwerer' ist es.

Kriterium	f(K)	f(M)	f(G)	%(K)	%(M)	%(G)	z
1 Kirche (Turm oder Schiff) angedeutet	145	161	306	98.64	98.77	98.71	0.1040
2 Tanne zumindest angedeutet	143	161	304	97.28	98.77	98.06	0.9535
3 Zaun zumindest angedeutet	136	157	293	92.52	96.32	94.52	1.4682
4 Turmuhr rund angedeutet	135	157	292	91.84	96.32	94.19	1.6850*
5 Turmuhr mit Zeiger (Stellung d. Zeiger egal)	139	159	298	94.56	97.55	96.13	1.3619
6 Turmuhr mit richtiger Zeigerstellung (grosser Zeiger zwischen 11 und 1 Uhr, kleiner Zeiger zwischen 3 und 5 Uhr)	71	88	159	48.30	53.99	51.29	1.0005
7 Turmuhr und Turmdach keine Hinzufügungen	111	108	219	75.51	66.26	70.65	1.7863*
8 richtige Lage der Turmuhr (unterer Uhrrand höher als oberer Kirchendachrand, Uhr berührt weder Turmdach noch Turmwände)	99	120	219	67.35	73.62	70.65	1.2110
9 Turmtüre angedeutet	128	157	285	87.07	96.32	91.94	2.9848*
10 Turmtüre richtige Form (Rechteck) und keine Hinzufügungen; Lage egal	114	141	255	77.55	86.50	82.26	2.0602*
11 Turmtüre richtige Lage (links u. rechts erkennbarer Abstand zur Turmwand, Türe muss auf Grundlinie oder auf unterem Blattrand stehen)	98	138	236	66.67	84.66	76.13	3.7114*
12 4 Fenster (Form/Lage egal)	98	122	220	66.67	74.85	70.97	1.5844
13 alle gezeichneten Fenster richtige Form (oben Bogen, unten Gerade, die Seiten etwa als Parallelen)	106	130	236	72.11	79.75	76.13	1.5768
14 Basis der Fenster - jeweiligen am tiefsten Punkt - etwa	102	116	218	69.39	71.17	70.32	0.3421

Kriterium	f(K)	f(M)	f(G)	%(K)	%(M)	%(G)	z
15 Fensterbogen - jeweilen am höchsten Punkt - etwa auf gleicher Höhe	78	102	180	53.06	62.58	58.06	1.6953*
16 alle gezeichneten Fenster etwa parallel zueinander	131	145	276	89.12	88.96	89.03	0.0446
17 richtige Höhe der Fenster (Abstand von der Basis - jeweilen am tiefsten Punkt gemessen - zum Boden plus Abstand vom Bogen - jeweilen am höchsten Punkt gemessen - zum unteren Kirchendachrand muss kleiner sein als die grösste Höhe des Fensters; diese Bedingung muss für alle gezeichneten Fenster erfüllt sein)	66	57	123	44.90	34.97	39.68	1.7842*
18 Alle Abstände zwischen den Fenstern - jeweilen an der breitesten Stelle der Fensterseiten gemessen - müssen kleiner sein als das schmalste Fenster an seiner breitesten Stelle; das erste und letzte Fenster dürfen die linke bzw. die rechte Kirchenschiffwand, die Grundlinie und den unteren Kirchendachrand nicht berühren	51	85	136	34.69	52.15	43.87	3.0922*
19 Kirchendach rechts abgescrägt und nicht vorstehend	90	106	196	61.22	65.03	63.23	0.6940
20 Turmdach links und rechts etwas vorstehend	130	146	276	88.44	89.57	89.03	0.3194
21 Turm und Kirchenschiff mit Dach nicht getrennt (rechte Turmwand muss also mit linker Kirchenschiffwand zusammenfallen)	118	136	254	80.27	83.44	81.94	0.7229
22 Vordach angedeutet	133	151	284	90.48	92.64	91.61	0.6857
23 Vordach dreiteilig, Senkrechte etwas eingerückt, höchster Punkt es Vordaches ob der am höchsten gelegenen Fensterbasis (am tiefsten Punkt gemessen) und unter dem am tiefsten gelegenen Fensterbogen (am höchsten Punkt gemessen)	51	43	94	34.69	26.38	30.32	1.5901
24 Tanne mit je 5 Aesten auf beiden Seiten (Astansätze am Stamm und Länge egal)	61	61	122	41.50	37.42	39.35	0.7330

Kriterium	f(K)	f(M)	f(G)	%(K)	%(M)	%(G)	z
25 Aeste auf beiden Seiten von oben nach unten kontinuierlich kürzer werdend, wobei die Astenden der Paare nicht auf gleicher Höhe liegen müssen (Astzahl egal)	67	89	156	45.58	54.60	50.32	1.5866
26 je ein Paar Astansätze auf gleicher Höhe, Aeste müssen Stamm berühren, Winkel genau am Stamm (Astzahl egal)	25	41	66	17.01	25.15	21.29	1.7496*
27 richtige Grösse der Tanne: Tannenspitze zwischen Turmspitze und oberem Kirchendachrand; unterstes Astende nicht tiefer als Waagrechte des Vordaches und nicht höher als tiefster Fensterbogen, am höchsten Punkt gemessen	30	32	62	20.41	19.63	20.00	0.1706
28 (gedachte) Senkrechte vom äussersten linken Ast ausserhalb des Vordaches	85	102	187	57.82	62.58	60.32	0.8542
29 alle Aeste einigermaßen parallel (Astzahl und Astansatz am Stamm egal)	88	126	214	59.86	77.30	69.03	3.3155*
30 Zaun mit zwei Latten, drei Pfosten und von der Turmwand getrennt	81	90	171	55.10	55.21	55.16	0.0199
31 Grundlinie vorhanden	104	101	205	70.75	61.96	66.13	1.6320
32 Turm, Schiff und Vordach d. Kirche (nicht aber unbedingt Turmtüre) stehen auf der Grundlinie oder auf dem unteren Blattrand (also nirgends zweite Linie)	81	125	206	55.10	76.69	66.45	4.0192*
33 Zaun und Tanne stehen auf der Grundlinie od. auf Blattrand	92	117	209	62.59	71.78	67.42	1.7247*
34 ⁺ Grundlinie vorhanden und als Gerade (Schablone)	59	69	119	40.14	36.81	38.39	0.6013
35 ⁺ oberer u. unterer Kirchendachrand als Gerade (Schablone)	34	52	86	23.13	31.90	27.74	1.7226*
36 ⁺ beide Turmwände als Gerade (Schablone)	51	64	115	34.69	39.26	37.10	0.8317
37 ⁺ Stamm der Tanne und rechte Kirchenschiffwand als Gerade (Schablone)	57	56	113	38.78	34.36	36.45	0.8073
38 ⁺ Grundlinie waagrecht (Schablone)	78	86	164	53.06	52.76	52.90	0.0529
39 ⁺ oberer u. unterer Kirchendachrand waagrecht (Schabl.)	37	43	80	25.17	26.38	25.81	0.2432

Kriterium	f(K)	f(M)	f(G)	%(K)	%(M)	%(G)	z
40 ⁺ beide Turmwände senkrecht (Schablone)	60	64	124	40.82	39.26	40.00	0.2786
41 ⁺ Stamm der Tanne und rechte Kirchenschiffwand als Senkrechte (Schablone)	47	52	99	31.97	31.90	31.94	0.0134
42 alle Fensterseiten senkrecht (Schablone)	9	8	17	6.12	4.91	5.48	0.4690
43 Zeichnung nicht zu breit (links und rechts müssen überall mindestens 1 cm Rand freibleiben, Grundlinie hingegen darf unteren Blattrand berühren) und nicht zu hoch (unten bis zum Blattrand und oben bis zur Grundlinie der Vorlage überall mindestens 1 cm Rand frei)	48	58	106	32.65	35.58	34.19	0.5430
44 Zeichnung nicht zu klein (sie ist dann zu klein, wenn sie ganz in den Rahmen der entsprechenden Schablone hineinpasst, wobei es nicht genügt, dass nur die Grundlinie über den Rahmen hinausragt)	140	155	295	95.24	95.09	95.16	0.0598

Erläuterungen:

- f(K): Häufigkeit des entsprechenden Kriteriums in der Stichprobe der Knaben
f(M): Häufigkeit des entsprechenden Kriteriums in der Stichprobe der Mädchen
f(G): Häufigkeit des entsprechenden Kriteriums in der Gesamtstichprobe
%(K): prozentualer Anteil d. entsprechenden Kriteriums, Stichprobe der Knaben
%(M): prozentualer Anteil d. entsprechenden Kriteriums, Stichprobe der Mädchen
%(G): prozentualer Anteil d. entsprechenden Kriteriums, Gesamtstichprobe
z: z-Wert. Er bezieht sich auf den Unterschied zwischen den relativen Häufigkeiten (prozentualen Anteilen) von Knaben und Mädchen. Ist der z-Wert, absolut, grösser als 1.645, dann kann mit einer Wahrscheinlichkeit von $p = 0.95$ angenommen werden, dass der Unterschied zwischen den beiden relativen Häufigkeiten signifikant ist. Zur Berechnung von z siehe Formel 4.28 in Sachs, 1972, S. 262. (Die Berechnungen wurden auf dem Kleincomputer HP-65 mit einem eigenen Programm durchgeführt).
z-Wert mit * ist signifikant. +: Kriterium doppelt gezählt, wenn erfüllt.

Test 'Bildabzeichnen', Analyse nach den verschiedenen Kriterien

Bei insgesamt 13 Kriterien ergaben sich signifikante Unterschiede in den relativen Häufigkeiten (Schwierigkeitsgraden). Bei 11 Kriterien schnitten die Mädchen signifikant besser ab als die Knaben, bei 2 Kriterien schnitten die Knaben signifikant besser ab als die Mädchen ab.

In der folgenden Tabelle sind die absoluten und relativen Häufigkeiten der einzelnen Gesamtpunktwerte zusammengestellt. Da bei 8 der 44 Kriterien zwei Punkte vergeben werden, können im Maximum 52 Punkte erreicht werden.

GW	f(K)	f(M)	f(G)	$f_k(K)$	$f_k(M)$	$f_k(G)$	%(K)	%(M)	%(G)	$\%_k(K)$	$\%_k(M)$	$\%_k(G)$
0	2	2	4	2	2	4	1.36	1.23	1.29	1.36	1.23	1.29
8	1	0	1	3	2	5	0.68	0.00	0.32	2.04	1.23	1.61
10	1	0	1	4	2	6	0.68	0.00	0.32	2.72	1.23	1.94
11	2	0	2	6	2	8	1.36	0.00	0.65	4.08	1.23	2.58
13	1	1	2	7	3	10	0.68	0.61	0.65	4.76	1.84	3.23
14	0	1	1	7	4	11	0.00	0.61	0.32	4.76	2.45	3.55
15	1	0	1	8	4	12	0.68	0.00	0.32	5.44	2.45	3.87
16	2	1	3	10	5	15	1.36	0.61	0.97	6.80	3.07	4.84
17	2	1	3	12	6	18	1.36	0.61	0.97	8.16	3.68	5.81
18	0	2	2	12	8	20	0.00	1.23	0.65	8.16	4.91	6.45
19	0	1	1	12	9	21	0.00	0.61	0.32	8.16	5.52	6.77
20	7	3	10	19	12	31	4.76	1.84	3.23	12.93	7.36	10.00
21	2	6	8	21	18	39	1.36	3.68	2.58	14.29	11.04	12.58
22	3	2	5	24	20	44	2.04	1.23	1.61	16.33	12.27	14.19
23	1	2	3	25	22	47	0.68	1.23	0.97	17.01	13.50	15.16
24	2	4	6	27	26	53	1.36	2.45	1.94	18.37	15.95	17.10
25	12	6	18	39	32	71	8.16	3.68	5.81	26.53	19.63	22.90
26	11	11	22	50	43	93	7.48	6.75	7.10	34.01	26.38	30.00
27	8	10	18	58	53	111	5.44	6.13	5.81	39.46	32.52	35.81
28	6	10	16	64	63	127	4.08	6.13	5.16	43.54	38.65	40.97
29	4	11	15	68	74	142	2.72	6.75	4.84	46.26	45.40	45.81
30	8	8	16	76	82	158	5.44	4.91	5.16	51.70	50.31	50.97
31	13	7	20	89	89	178	8.84	4.29	6.45	60.54	54.60	57.42
32	9	6	15	98	95	193	6.12	3.68	4.84	66.67	58.28	62.26
33	8	13	21	106	108	214	5.44	7.98	6.77	72.11	66.26	69.03
34	11	10	21	117	118	235	7.48	6.13	6.77	79.59	72.39	75.81
35	7	5	12	124	123	247	4.76	3.07	3.87	84.35	75.46	79.68
36	2	9	11	126	132	258	1.36	5.52	3.55	85.71	80.98	83.23
37	5	8	13	131	140	271	3.40	4.91	4.19	89.12	85.89	87.42
38	4	2	6	135	142	277	2.72	1.23	1.94	91.84	87.12	89.35
39	3	7	10	138	149	287	2.04	4.29	3.23	93.88	91.41	92.58
40	3	5	8	141	154	295	2.04	3.07	2.58	95.92	94.48	95.16
41	2	2	4	143	156	299	1.36	1.23	1.29	97.28	95.71	96.45
42	2	4	6	145	160	305	1.36	2.45	1.94	98.64	98.16	98.39
43	0	2	2	145	162	307	0.00	1.23	0.65	98.64	99.39	99.03
44	1	0	1	146	162	308	0.68	0.00	0.32	99.32	99.39	99.35
45	0	1	1	146	163	309	0.00	0.61	0.32	99.32	100.00	99.68
49	1	0	1	147	163	310	0.68	0.00	0.32	100.00	100.00	100.00

Erläuterungen:

GW: Gesamtpunktwert

f(K): Häufigkeit des entsprechenden GW in der Stichprobe der Knaben

f(M): Häufigkeit des entsprechenden GW in der Stichprobe der Mädchen

f(G): Häufigkeit des entsprechenden GW in der Gesamtstichprobe (Knaben und Mädchen)

Test 'Bildabzeichnen': Rohwertverteilung (absolut / prozentual / kumuliert)

(Fortsetzung der Erläuterungen auf der folgenden Seite)

$f_k(K)$: kumulierte Häufigkeit bis u. mit d. entsprechenden GW, Stichprobe Knaben
 $f_k(M)$: kumulierte Häufigkeit bis u. mit d. entsprechenden GW, Stichprobe Mädchen
 $f_k(G)$: kumulierte Häufigkeit bis u. mit d. entsprechenden GW, Gesamtstichprobe
 $\%(K)$: prozentualer Anteil d. entsprechenden Häufigkeit in d. Stichprobe d. Knaben
 $\%(M)$: prozentualer Anteil d. entsprechenden Häufigkeit in d. Stichprobe d. Mädchen
 $\%(G)$: prozentualer Anteil d. entsprechenden Häufigkeit in d. Gesamtstichprobe
 $\%_k(K)$: kumulierter prozent. Anteil bis u. mit d. entspr. GW, Stichprobe d. Knaben
 $\%_k(M)$: kumulierter prozent. Anteil bis u. mit d. entspr. GW, Stichprobe d. Mädchen
 $\%_k(G)$: kumulierter prozent. Anteil bis u. mit d. entspr. GW, Gesamtstichprobe

Die folgende Tabelle informiert über die Mittelwerte, Standardabweichungen und die G-Werte zur Prüfung auf Normalverteilung.

	Mittelwert	Standardabweichung	G-Wert absolut
Stichprobe Knaben	28.97	7.82	2.65 n-nv
Stichprobe Mädchen	30.28	7.22	1.82 nv
Gesamtstichprobe	29.65	7.53	3.48 n-nv

Erläuterungen zum G-Wert: siehe S. 207 oben.

Abkürzungen: nv = normalverteilt n-nv = nicht normalverteilt

Stichprobenkennwerte Test 'Bildabzeichnen'

Die Differenz von 1.31 zwischen dem Mittelwert der Knaben und jenem der Mädchen ist nicht signifikant. (t-Test zur Prüfung eines Mittelwertunterschiedes zweier unabhängiger Stichproben auf Signifikanz: $t_D = 1.53$ ist kleiner als der kritische Wert $t_{p=0.05, \text{einseitig}, d.f.=308} = 1.645$). Dieses Ergebnis muss insofern mit Vorsicht aufgenommen werden, als die Häufigkeitsverteilung der Knaben nicht normalverteilt ist).

Die beiden Standardabweichungen (bzw. Varianzen) sind nicht signifikant voneinander verschieden. (F-Test zur Prüfung eines Varianzunterschiedes auf Signifikanz: $F = 1.17$ liegt im 95%-Vertrauensbereich, der von 0.727 bis 1.372 reicht. Dieses Ergebnis muss insofern mit Vorsicht aufgenommen werden, als die Häufigkeitsverteilung der Knaben nicht normalverteilt ist).

Die beiden Häufigkeitsverteilungen der Gesamtpunktwerte (siehe Spalten $f(K)$ und $f(M)$ in der Tabelle auf S. 228) sind nicht signifikant voneinander verschieden, d.h. beide Stichproben stammen aus Populationen mit der gleichen Häufigkeitsverteilung der Gesamtpunktwerte. (Chi-Quadrat-2I-Test zum Vergleich zweier Häufigkeitsverteilungen (Sachs, 1972): $\text{Chi-Quadrat-2I} = 32.93$ ist kleiner als der kritische Wert $\text{Chi-Quadrat}_{p=0.05, d.f.=37} = 52.19$).

Die Unterschiede zwischen den beiden Stichproben sind somit nicht signifikant, d.h. dass die beiden Stichproben (Knaben und Mädchen) aus Populationen mit den gleichen Kennwerten und der gleichen Häufigkeitsverteilung stammen.

Zur Normierung der Rohwerte des Tests 'Bildabzeichnen': Wie schon in den vier vorherigen Tests sind auch hier sogenannte Prozentrang-Normen angegeben. Sie entsprechen den kumulierten prozentualen Häufigkeiten. Die Normen für die Knaben finden sich somit in der Spalte $\%_k(K)$, jene für die Mädchen in der Spalte $\%_k(M)$ und jene für die Gesamtstichprobe in der Spalte $\%_k(G)$, jeweils in der Tabelle auf S. 228. Beispiel: Erreicht ein Knabe 26 Punkte, so hat er einen Prozentrang von 34, d.h., dass 34% der Knaben gleichviele oder weniger, 66% hingegen mehr Punkte erreichen.

Zwischen dem Alter einerseits und dem Gesamtpunktwert andererseits ergab sich bei den Knaben eine Korrelation von $r = 0.28$ und bei den Mädchen eine Korrelation von $r = 0.29$. Demnach vermag die Variation des Alters nur etwa 8% (Knaben) bzw. 8.5% der Variation der Gesamtpunktwerte im Test 'Bildabzeichnen' zu erklären. Aufgrund dieses geringen linearen Zusammenhanges zwischen Alter und Testleistung ist es wenig sinnvoll, Normen getrennt für verschiedene Altersstufen anzugeben. Zur Begründung der niedrigen Korrelationen zwischen Alter und Testleistung siehe die entsprechende Argumentation zur geringen Korrelation zwischen Alter und Menschenzeichnung (S. 208).

5.3.8 Zusammenfassung und Diskussion des Gruppen-Schuleignungstests

Wie im Kapitel 5.3.1 (Kurzbeschreibung des Gruppen-Schuleignungstests, S. 201 f.) bereits erwähnt, setzt sich der ganze Test aus fünf Untertests zusammen. Da kein Gesamtwert berechnet wird, ist es sinnvoller, statt von Untertests einfach von Tests zu sprechen.

In den Kapiteln 5.3.3 bis 5.3.7 sind die fünf Tests ausführlich erläutert und statistisch ausgewertet worden. Die Auswertung umfasste in allen Tests die Analyse der Rohwertverteilung, die Prüfung der verschiedenen Unterschiede zwischen der Häufigkeitsverteilung, Mittelwert und Standardabweichung der Knaben und jenen der Mädchen auf Signifikanz und die Angabe von sogenannten Prozentrang-Normen, getrennt für die Knaben, die Mädchen und die Gesamtstichprobe. In den Tests 'Menschenzeichnung', 'Abzeichnen schematischer Figuren', 'Denkaufgaben' und 'Bildabzeichnen' wurde zusätzlich geprüft, ob die verschiedenen Kriterien bzw. Aufgaben für Knaben und Mädchen unterschiedliche Schwierigkeitsgrade haben. Eine weitere Analyse hätte sich noch mit der Trennschärfe (Korrelation eines Kriteriums bzw. einer Aufgabe mit dem Gesamtpunktwert im entsprechenden Test) der Kriterien bzw. Aufgaben befassen können. Darauf wurde verzichtet, weil die entsprechenden Berechnungen nur im Zusammenhang mit einer Itemselektion (bzw. Kriterien- oder Aufgabenselektion) sinnvoll ist. Diese Selektion wurde nicht durchgeführt, weil das Ausscheiden bestimmter Items (bzw. bestimmter Kriterien oder Aufgaben) beim Test 'Menschenzeichnung' insofern nicht sinnvoll wäre, weil die Kriterien vorgegeben waren. Bei den anderen Tests wäre das Ausscheiden dann sinnvoll, wenn entsprechende andere Items bzw. Kriterien aufgenommen werden könnten. Das aber ist erst bei einer allfälligen Testrevision möglich.

Ueber die Weiterentwicklung des Tests ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht entschieden worden. Die Weiterentwicklung müsste vordringlich folgende beiden Aspekte berücksichtigen:

1. Die Validität. Es ist bereits erwähnt worden, dass der Gruppen-Schuleignungstest als erste globale Entscheidungsgrundlage im Zusammenhang mit der Einschulung dienen sollte. Bei der grossen Zahl von schulpflichtig werdenden Kindern ist es (soweit mir bekannt ist) keinem Schulpsychologischen Dienst möglich, alle Kinder einer individuellen Prüfung zu unterziehen. Der Gruppentest sollte vor allem jene Kinder identifizieren helfen, die einer Einzeluntersuchung zugeführt werden sollten. Die Entscheidung über eine Einzeluntersuchung (bzw. über die Einschulung oder Rückstellung) des Kindes wurde allerdings nicht nur aufgrund des Ergebnisses des Gruppentests gefällt, sondern es wurden weitere Informationen (Beurteilung des Kindes durch die Kindergärtnerin anhand eines standardisierten Fragebogens, Beurteilung des Kindes durch die Eltern anhand eines halbstrukturierten Fragebogens) berücksichtigt. Das Einbeziehen dieser drei verschiedenen Informationsquellen ist allerdings nur dann sinnvoll, wenn sie zur Prognose (des Schulerfolgs etc.) wirk-

lich etwas beitragen. Es geht hier also um die prognostische Validität des Gruppen-Schuleignungstests, der Beurteilung des Kindes durch die Kindergärtnerin und der Beurteilung des Kindes durch die Eltern.

Unter den gegenwärtigen Bedingungen ist das Ueberprüfen der prognostischen Validität sehr schwierig. Wie erwähnt, wurde der Test an insgesamt 310 Kindergartenkindern durchgeführt. Unter diesen Kindern gibt es eine grosse Gruppe, die im Herbst 1976 eingeschult wurde, dann aber eine recht grosse Gruppe von Kindern, die vom Schulbesuch um ein Jahr zurückgestellt wurden und schliesslich einige wenige Kinder, die in eine Kleinklasse oder in eine Hilfsschule eingeschult wurden. Somit könnten nur von den in die 1. Primarklasse eingeschulerten Kindern Daten über die Schulleistung gewonnen werden. Solche Daten aber sind notwendig, soll die prognostische Validität bestimmt werden. Von der grossen Gruppe der zurückgestellten Kinder könnten keine entsprechenden Daten erhoben werden. Da aber viele der zurückgestellten Kinder u.a. auch wegen des Versagens im Gruppentest zurückgestellt wurden, wurde bereits eine Selektion getroffen, die die Validitätsprüfung verunmöglicht. Damit die Validität überprüft werden könnte, müssten alle Kinder - auch jene mit unterdurchschnittlichen Ergebnissen im Gruppentest - eingeschult werden, damit entsprechend von allen Kindern Daten über die Schulleistungen erhoben werden könnten. Das Einschulen aller Kinder - ohne Rücksicht auf ihre mehr oder weniger guten bzw. schlechten Voraussetzungen für einen angemessenen schulischen Erfolg - nur zum Zwecke einer Validitätsüberprüfung lässt sich m.E. nicht verantworten. Ein Ausweg aus diesem Problem könnte eventuell darin bestehen, nicht mehr die Kindergartenkinder für die Entwicklung eines Tests heranzuziehen, sondern die in die 1. Primarklasse eingeschulerten Kinder. Eine Validitätsprüfung wäre dann durchaus möglich. Es stellte sich dann allerdings das Problem, inwieweit ein solcher Test für die Selektion von Kindergartenkindern verwendet werden könnte. Eine Voraussetzung wäre, dass der Zeitpunkt der Schuleignungsabklärung möglichst kurz vor der Einschulung stattfinden würde. Das aber lässt sich aus administrativen Gründen nur schwer realisieren, beansprucht doch die Klassenzusammenstellung etc. von mehreren hundert Kindern sehr viel Zeit (Berücksichtigung der Elternwünsche bei der Lehrerzuteilung, Berücksichtigung des Schulweges etc.). Das Problem liesse sich eher lösen, wenn grundsätzlich alle Kinder in die 1. Primarklasse eingeschult werden und wenn über den definitiven Verbleib nach einigen Schulwochen entschieden wird. Ueber die Vor- und Nachteile einer solchen Lösung wird noch eingegangen werden.

2. Die Reliabilität. Ausreichende Reliabilität (Messgenauigkeit) ist eine Voraussetzung für eine angemessene Validität. Im Gegensatz zur Validitätsüberprüfung liesse sich die Reliabilitätsüberprüfung bedeutend leichter realisieren. Es bieten sich demnach folgende Wege an: eine wiederholte Testdurchführung nach einem bestimmten Zeitintervall (zur Bestimmung der sogenannten Retest-Reliabilität), die Entwicklung von Paralleltests (zur Bestimmung der Parallel-Test-Reliabilität) und Halbierung der Tests in zwei vergleichbare Hälften (split-half-Reliabilität). Die einzelnen Methoden der Reliabilitätsüberprüfung prüfen verschiedene Aspekte der Messgenauigkeit. Bei der Testwiederholung kann eine niedrige Reliabilität auch auf die Merkmalsfluktuation zurückzuführen sein, muss also nicht zum vorneherein auf die mangelnde Messgenauigkeit des Instruments (Test) zurückgeführt werden. Die split-half-Reliabilität führt - wie auch die sogenannte Konsistenzanalyse - zu einer Aussage über die Genauigkeit des Messinstruments. Auf die weitere Erörterung dieser wichtigen Aspekte kann hier nicht näher eingegangen werden (vgl. dazu Dieterich, 1973 und Lienert, 1969). Die Tests 'Abzeichnen schematischer Figuren' und 'Denkaufgaben' könnten mit der 'split-half-Methode' auf ihre Reliabilität hin überprüft werden. Solange das Problem der Validitätsbestimmung nicht gelöst ist, scheint mir eine Reliabilitätsbestimmung wenig sinnvoll.

Da die Probleme im Zusammenhang mit der Bestimmung der prognostischen Validität noch ungelöst sind, ist über die Weiterentwicklung des Tests noch nicht entschieden worden. Abgesehen von den erwähnten Schwierigkeiten ist eine Weiterentwicklung auch eine Frage des Zeitaufwandes. Im folgenden soll nun aber dennoch diskutiert werden, welchen Wert der Test in der jetzigen Form haben kann.

Es ist bei der Begründung der einzelnen Tests bereits ausführlich erläutert worden, welche Verhaltensaspekte die einzelnen Tests prüfen bzw. voraussetzen. Die folgende Tabelle gibt eine diesbezügliche Zusammenstellung aller Tests. Die im folgenden angeführten Verhaltensaspekte und ihre Verknüpfung mit bestimmten Tests ist m.E. bis zu einem bestimmten Grad zwar von der Art des Tests her unmittelbar einsichtig (gewisses Ausmass an 'logischer Gültigkeit'), lässt sich aber nicht streng beweisen.

Verhaltensaspekte	MZ	MF	ASF	DA	BA
Arbeitsverhalten (Konzentration, Ausdauer, Belastbarkeit, Sorgfalt, Arbeitstempo)	x	x	x	x	x
Leistungsmotivation (Bereitschaft, sich mit den Aufgaben auseinanderzusetzen, Bestreben, gemäss der Instruktion ein möglichst gutes Ergebnis zu erreichen)	x	x	x	x	x
Pflicht-Norm ('Pflichtgefühl', sich verpflichtet fühlen, sich mit den Aufgaben auseinanderzusetzen, hängt mit Leistungsmotivation zusammen)	x	x	x	x	x
Ansprechbarkeit in der Gruppe, in der Gruppe selbstständig arbeiten können (Gruppentest-Situation)	x	x	x	x	x
Instruktionsverständnis (verbal und nicht-verbal)	x	x	x	x	x
elementare visuelle Differenzierungs-Fähigkeit	x	x	x	x	x
elementare graphomotorische Fertigkeit (zumindest Bleistift halten können, Striche ziehen können)	x	x	x	x	x
höhere visuelle Differenzierungsfähigkeit (komplexe Formen differenzieren können)	(x)	(x)	x	(x)	x
höhere graphomotorische Fertigkeiten (gerade Linien ziehen können, runde Formen ziehen können etc.)	x	(x)	-	-	x
räumliches Vorstellungsvermögen in den Dimensionen 'waagrecht - senkrecht'	(x)	-	-	-	x
Umweltbezug, Selbstbild, geistiges Weltbild	x	-	-	-	-
Verständnis für Reihenfolge, einfache Gesetzmässigkeit	-	x	-	-	-
kategoriales Denken (Hypothesen prüfen aufgrund verschiedener Kategorisierungs-Kriterien etc.)	-	-	-	x	-

Erläuterung: MZ = Menschenzeichnung / MF = Muster fortsetzen / ASF = Abzeichnen schematischer Figuren / DA = Denkaufgaben / BA = Bildabzeichnen.

x: dieser Verhaltensaspekt wird im entsprechenden Test geprüft bzw. vorausgesetzt

(x): dieser Verhaltensaspekt wird im entsprechenden Test nur eingeschränkt geprüft bzw. vorausgesetzt

-: Dieser Verhaltensaspekt wird im entsprechenden Test nicht geprüft bzw. vorausgesetzt

Verhaltensaspekte, die in den einzelnen Tests geprüft bzw. vorausgesetzt werden

Wie aus der obigen Zusammenstellung ersichtlich ist, setzen alle Tests neben einem entsprechenden Arbeitsverhalten, einer entsprechenden Leistungsmotivation und einem Vorhandensein der Pflicht-Norm - diese Aspekte können testspezifisch variieren -

vor allem eine zumindest elementare visuelle Differenzierungsfähigkeit und Graphomotorik voraus. Diese beiden Aspekte wirken eng zusammen (sogenannte visuomotorische Koordination). Es kann nicht bestritten werden, dass die fünf Tests diesbezüglich etwas einseitig sind. Das lässt sich m. E. damit rechtfertigen, dass die visuelle Differenzierung, die Graphomotorik und die visuomotorische Koordination für den Erstunterricht sehr wichtig sind. Im Rahmen eines allfälligen Ausbaues sollten die fünf bestehenden Tests ergänzt werden durch weitere Teiltests, die u.a. das Verständnis für einfache Mengen- und Größenrelationen, den Wortschatz und das Verständnis für verbal gegebene Zusammenhänge etc. prüfen.

Wie steht es mit dem Zusammenhang der hier vorliegenden Tests? Wenn alle Tests mehr oder weniger dasselbe erfassen, dann wäre es unökonomisch, alle fünf Tests durchzuführen. Die folgende Tabelle informiert über die Korrelationen zwischen den einzelnen Tests und zwischen den Tests und dem Alter.

	Alter (nv K)	MZ (nv K)	MF (nv K)	ASF (n-nv K)	DA (nv K)	BA (n-nv K)
Alter (nv M)	--	0.14 *	0.16 *	0.28 *	0.17 *	0.28 *
MZ (n-nv M)	0.19 *	--	0.25 *	0.40 *	0.11	0.40 *
MF (nv M)	0.21 *	0.07	--	0.37 *	0.49 *	0.38 *
ASF (n-nv M)	0.31 *	0.37 *	0.23 *	--	0.41 *	0.63 *
DA (nv M)	0.35 *	0.28 *	0.25 *	0.45 *	--	0.41 *
BA (nv M)	0.29 *	0.31 *	0.22 *	0.59 *	0.44 *	--

Erläuterungen:

Die Korrelationen ob der Diagonalen beziehen sich auf die Knaben.

Die Korrelationen unter der Diagonalen beziehen sich auf die Mädchen.

Korrelationen mit * sind mit einer Wahrscheinlichkeit von mindestens $p = 0.95$ von $r = 0.00$ verschieden, d.h. solche Korrelationen sind signifikant, die Zusammenhänge zwischen den beiden Variablen sind nicht einfach zufällig zustande gekommen.

Abkürzungen: MZ: Menschenzeichnung MF: Muster fortsetzen

ASF: Abzeichnen schematischer Figuren

DA: Denkaufgaben BA: Bildabzeichnen

nv M: Häufigkeitsverteilung der entsprechenden Variable ist bei den Mädchen normalverteilt

n-nv M: Häufigkeitsverteilung der entsprechenden Variable ist bei den Mädchen nicht normalverteilt

nv K: Häufigkeitsverteilung der entsprechenden Variable ist bei den Knaben normalverteilt

n-nv K: Häufigkeitsverteilung der entsprechenden Variable ist bei den Knaben nicht normalverteilt.

(Die genauen G-Werte finden sich in den entsprechenden Kapiteln, in denen die Tests einzeln erläutert und ausgewertet wurden).

Interkorrelations-Matrix der 5 Tests sowie des Alters

Bei den obigen Korrelationen handelt es sich um sogenannte Produkt-Moment-Korrelationen, die genau genommen voraussetzen, dass die beiden Häufigkeitsverteilungen normalverteilt sind (dass eine sogenannte bivariate Normalverteilung vorliegt). Wie aus der obigen Tabelle hervorgeht, ist diese Bedingung für verschiedene Korre-

lationen nicht erfüllt, die entsprechend vorsichtig interpretiert werden müssen. Selbst wenn man gewisse Verzerrungen - bedingt durch die fehlende bivariate Normalverteilung - berücksichtigt, so bleiben die Korrelationen zwischen den einzelnen Tests mit wenigen Ausnahmen recht gering. Das Quadrat des Korrelationskoeffizienten, der sogenannte Determinationskoeffizient, gibt bekanntlich das Ausmass an, in dem die eine Variable in Abhängigkeit von der anderen Variablen variiert. Anders formuliert: er gibt an, welcher Anteil der Variation der einen Variablen durch die Variation der anderen Variablen erklärt werden kann. Je geringer die Determination der einen Variablen durch die andere Variable ist, desto eher darf angenommen werden, dass die einzelnen Tests Verhaltensaspekte messen, die entsprechend unabhängig voneinander sind.

Die Begründung für die Korrelation zweier Tests kann sich auf die Zusammenstellung der Verhaltensaspekte, die in den einzelnen Tests geprüft werden (vgl. Tabelle auf S. 232), abstützen. Solche Begründungen bleiben aber immer hypothetisch. Ein bestimmter Anteil der Korrelation zwischen den einzelnen Tests ist wahrscheinlich auf das unterschiedliche Arbeitsverhalten (von Individuum zu Individuum) zurückzuführen, ein weiterer Anteil auf die Leistungsmotivation und schliesslich ein weiterer Anteil auf die elementaren Fähigkeiten im Bereich der visuellen Differenzierung und Graphomotorik, die ja in allen Tests zumindest elementar vorausgesetzt werden.

Mögliche Begründungen für Korrelationen zwischen zwei Tests können sehr komplex werden. Die interindividuelle Variation etwa des Arbeitsverhaltens wird zu einer bestimmten Korrelation zwischen den Tests führen. Dabei geht man von der Annahme aus, dass sich Individuum X eben in allen fünf Tests besser konzentrieren (vertiefen etc.) kann als Individuum Y. Die Korrelation zwischen Test 1 und 2 wäre dann (teilweise) auf die dritte Variable 'Arbeitsverhalten' zurückzuführen, die sowohl mit dem Test 1 als auch Test 2 korreliert. Diese Korrelation führt dann zur Korrelation zwischen den Tests selbst. Die Frage, inwieweit die Korrelation zwischen zwei Variablen auf eine dritte Variable zurückgeführt werden kann, kann mit der partiellen Korrelationsberechnung gelöst werden. Da in dieser Arbeit solche Variablen wie Arbeitsverhalten, Leistungsmotivation etc. nicht gemessen werden konnten, können auch keine entsprechende Partialkorrelationen berechnet werden.

Nun ist es aber denkbar, dass das Arbeitsverhalten oder die Leistungsmotivation nicht nur interindividuell, sondern auch intraindividuell, d.h. beim gleichen Individuum von Test zu Test variiert. Die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Tests werden so entsprechend komplex. Das soll an einem Beispiel erläutert werden: Die Korrelation zwischen der 'Menschenzeichnung' und den 'Denkaufgaben' ist mit $r = 0.11$ (nicht signifikant) bei den Knaben und mit $r = 0.28$ bei den Mädchen sehr gering ausgefallen. Dafür kann einerseits das unterschiedliche Ausmass an notwendigem graphomotorischem Geschick ('Menschenzeichnung' hohes Ausmass, 'Denkaufgaben' sehr geringes Ausmass) verantwortlich gemacht werden, andererseits aber auch etwa die unterschiedliche Leistungsmotivation (im Sinne von 'sich angesprochen fühlen'), die bei der Menschenzeichnung - zumindest bei den graphomotorisch Geschickteren - wahrscheinlich höher war als bei den 'Denkaufgaben'. So könnte erklärt werden, warum die Korrelation so niedrig ausgefallen ist, denn eigentlich würde man ja zwischen der 'Menschenzeichnung' und den 'Denkaufgaben' insofern eine höhere Korrelation erwarten, als beide etwas mit Intelligenz, mit Denken, mit dem geistigen Entwicklungsstand zu tun haben.

Auch ohne weiterführende Analysen - eine Faktorenanalyse hätte etwa die Frage nach den verschiedenen Tests zugrundeliegenden Verhaltensdimensionen näher aufklären können - sind die fünf Tests m.E. ebenso brauchbar wie die bekannten Schulreife-tests. Selbstverständlich wird man nie aufgrund der Testresultate allein eine Entscheidung über bestimmte pädagogische oder schulische Massnahmen treffen. Auf diesen zentralen Aspekt der Verwendung weiterer Informationen als Entscheidungsgrundlagen wird im kommenden Kapitel ausführlich eingegangen werden.

5.4 Die Grenzen kollektiver Einschulungstests - Die Notwendigkeit, weitere Informationen einzubeziehen

Im Kapitel 5.2.3 (Schuleignungsdiagnosen - Zusammenfassung und Kritik des Testansatzes, S. 199 f.) ist dargelegt worden, dass die gegenwärtig zur Verfügung stehenden Einschulungstests zahlreiche Nachteile haben (mangelnde prognostische Validität, begrenzte Brauchbarkeit zur Grobauslese 'auffälliger' Kinder etc.), die ihre Verwendung zumindest als fragwürdig erscheinen lassen. Dass die Anwendung eines kollektiven Einschulungstests ohne Einbezug weiterer Informationen nicht mehr leisten kann, liegt eigentlich auf der Hand. Mit ihnen werden nämlich einseitig primär kognitive und sekundär Aspekte des Arbeitsverhaltens und der Selbststeuerung erfasst. Im Kapitel 4 (Bedingungsvariablen des Schulerfolgs) ist ausführlich erläutert worden, dass die kognitiven Variablen zwar sehr wichtig für den Schulerfolg sind, dass darüber hinaus aber weitere kindspezifische Variablen (u.a. Lern- und Leistungsmotivation, Sozialverhalten) und vor allem auch familiäre und schulische Variablen in einem Zusammenhang mit dem Schulerfolg stehen.

Es fragt sich nun, in welchem Ausmasse die Effizienz der Einschulungsdiagnostik durch den Einbezug weiterer Informationen gesteigert werden kann. Es ist aber bereits hier festzustellen, dass selbst der Einsatz weiterer Verfahren die Prognose nicht über ein bestimmtes Mass hinaus sicherer machen kann. Es ist bereits erwähnt worden, dass Prognosen mit einem sehr hohen Sicherheitsgrad vom pädagogischen Standpunkt aus gesehen sehr fragwürdig sind. Wenn nämlich zum Zeitpunkt der Einschulungsdiagnostik bereits mit einer hohen Wahrscheinlichkeit feststeht, dass zum Beispiel ein Kind die Primarschule nicht zu bewältigen vermag und in die Hilfsschule eingeschult werden sollte, so hat das Kind selbst dann geringe Chancen, wenn es versuchsweise in die Primarschule eingeschult wird. Die Lehrkraft und das Kind könnten sich anstrengen und bemühen, ohne dass die Diagnose bzw. Prognose falsifiziert werden könnte. Warum sollte sich - etwas pointiert formuliert - ein Lehrer oder ein Kind überhaupt anstrengen, wenn doch bereits feststeht, dass das Kind früher oder später in die Hilfsschule umgeschult werden muss? Anders formuliert: gerade weil viele den Schulerfolg bzw. -misserfolg bedingende Variablen zum Zeitpunkt der Einschulungsdiagnostik im Ausmass ihrer Wirksamkeit nicht oder nur sehr vage eingeschätzt werden können - etwa das Lehrerverhalten, die Reaktion des Kindes auf das Lehrerverhalten, die Reaktionen der Eltern auf die ersten schulischen Leistungen etc. -, wird jede Schulerfolgsprognose, so wie andere Prognosen ebenfalls, mit einem bestimmten Fehlerisiko behaftet sein.

Welche zusätzlichen Informationen können nun die Effizienz der Einschulungsdiagnostik erhöhen? Welche Informationen können vor allem auch den Eltern und der zukünftigen Lehrkraft handlungsrelevantes Wissen vermitteln? Die zweite Frage weist nochmals darauf hin, dass die Einschulungsdiagnostik nicht nur eine Aussage zur Einschulung an sich (Wahl des Schultyps etc.) machen sollte, sondern auch zu allfälligen Förderungs- und Erziehungsmassnahmen Stellung beziehen sollte. Folgende zusätzliche Informationsquellen sind m.E. relevant: 1. Information aus spezifischen Individualtests, 2. Information von seiten der Kindergärtnerin (Beurteilung des Kindes durch die Kindergärtnerin) und 3. Information von seiten der Eltern, wobei hier zusätzlich unter Umständen der (Kinder)arzt zugezogen werden sollte.

Die folgenden Ueberlegungen beziehen sich auf solche Kinder, die weder körperlich noch geistig behindert sind, denn diese Kinder werden in der Regel bereits früher von den entsprechenden Spezialdiensten (der Heilpädagogik etc.) erfasst.

Eine weitere Bemerkung sei noch angeführt: es werden hier m.E. wünschenswerte Soll-Zustände beschrieben. Die Realisierung einer umfassenden Einschulungsdiagnostik stösst bei der gegenwärtigen personellen Besetzung der damit beauftragten Spezialdienste (schulpsychologische Dienste, Erziehungsberatungsstellen etc.) auf enge Grenzen. Je mehr Informationen berücksichtigt werden sollen, desto grösser wird der Arbeitsaufwand, nicht bloss für die Informationsgewinnung, sondern auch für die -verarbeitung.

5.4.1 Die Ergänzung kollektiver durch individuelle Testverfahren

Kinder, die in einem kollektiven Einschulungstest mehr oder weniger deutlich versagen oder über die in bestimmten Hinsichten ungünstige Beurteilungen durch die Kindergärtnerin und / oder Eltern vorliegen, können verschiedenen Individualtests unterzogen werden.

Bevor näher darauf eingegangen wird, sollen kollektive und individuelle Testverfahren bezüglich der Testsituation miteinander verglichen werden. Kollektive Testverfahren haben folgende Nachteile, die in der Regel gleichzeitig entsprechende Vorteile für die individuellen Testverfahren sind: 1. Die Testsituation kann nicht individualisiert werden, die Testinstruktion kann nicht genügend wiederholt bzw. (im Rahmen des Erlaubten) individualisiert werden. Viele Kinder werden in der Kollektivsituation mit der Testbearbeitung anfangen, bevor sie die Instruktion richtig verstanden haben. Ein Versagen in einem kollektiven Test kann also dadurch bedingt sein, dass das Kind die Instruktion nicht begriffen hat, den Test an sich aber ausreichend gut bearbeiten könnte. Selbstverständlich ist diese Tatsache bereits von diagnostischer Relevanz. 2. Die Kollektivsituation stellt an die Selbstständigkeit und an das Arbeitsverhalten bedeutend grössere Anforderungen als die Einzelsituation, in der etwa die Ablenkung geringer ist, in der die soziale Beziehung Kind - Testleiter anders ist etc. Dieser Aspekt ist nicht an sich ein Nachteil - Selbstständigkeit und Arbeitsverhalten sind wichtige Variablen des Schulerfolgs, da in der Klasse in einer Kollektivsituation gelernt wird -, der Nachteil besteht darin, dass differentialdiagnostisch nicht oder nur unzureichend entschieden werden kann, ob eine ungenügende Testleistung auf ein Ungenügen der primär geprüften Fähigkeiten oder auf das Arbeitsverhalten etc. oder sogar auf beides - in unterschiedlichen Anteilen - zurückzuführen ist. 3. Sprachliche Aspekte kommen in der Kollektivsituation während der eigentlichen Testbearbeitung nicht zum Zuge, da kollektive Tests sogenannte 'Papier und Bleistift'-Tests sind, d.h. dass die Lösung in irgend einer Form angekreuzt oder gezeichnet werden muss, dass eine Verbalisation also nicht notwendig ist. Das ist insofern ein Vorteil, als dass sprachlich benachteiligte Kinder durch die Art der Aufgabenbeantwortung nicht benachteiligt werden. Dennoch ist der (durch die Art der Testsituation) erzwungene Verzicht auf die Sprache insofern ein Nachteil, als über die Sprachbeherrschung keine kontrollierbare Information erhalten werden kann. Die Sprachbeherrschung ist aber für den schulischen Erfolg sehr wichtig, einerseits als Kommunikationsmedium, andererseits als Instrument des Denkens. Indirekt werden dennoch sprachliche Komponenten in das Testergebnis eingehen. Denn in der Regel werden die Testinstruktionen verbal gegeben, wobei sie im Einzelfall zusätzlich durch Demonstration erläutert werden. Diese indirekten und damit nicht kontrollierbaren Faktoren des Sprachverständnisses müssen also bei einem Testversagen als mögliche Ursachen mitberücksichtigt werden.

Der Hauptnachteil der Einzelsituation besteht m.E. in der Inkongruenz mit der schulischen Situation. Wie bereits erwähnt, erhält das Kind in der Einzelsituation ein Ausmass an Führung, Anleitung und persönlichem Kontakt, das weit über jenes in der Kollektivsituation hinausgeht. Die Kollektivsituation ist somit viel eher vergleichbar mit der Schulsituation als die Einzeltestsituation. Für den Schulerfolg ist es - wie schon erwähnt - nicht nur notwendig, dass das Kind in verschiedenen Hinsichten leistungsfähig ist, es ist auch notwendig, dass das Kind diese potentiellen Leistungsfähigkeiten in der spezifisch schulischen Situation realisieren kann. Ein Realisieren der relevanten Leistungsfähigkeiten in der Einzelsituation garantiert keineswegs, dass das Kind in der schulischen Situation dazu ebenfalls imstande ist. Leider lassen sich die Anteile der kognitiven Fähigkeiten und jene der Anpassungsfähigkeit an die kollektive Situation in eben der kollektiven Situation nicht voneinander trennen.

Bevor ein oder mehrere Individualtests durchgeführt werden, muss immer überlegt werden, wie Hypothesen über das Zustandekommen des Ergebnisses des Kollektivtests in der Einzeltestsituation überprüft werden können. Hypothesen über das Arbeitsverhalten etwa können in der Einzeltestsituation entweder durch gezielte Beobachtung

des Verhaltens während der Testbearbeitung oder aber durch spezielle Tests, die Aspekte des Arbeitsverhaltens mehr oder weniger voraussetzungsfrei von kognitiven Anforderungen prüfen (Konzentrationstests etwa etc.).

Die Auswahl der verschiedenen Tests, die in der Einzelsituation durchgeführt werden, sollte problembezogen erfolgen. Oft werden mehr oder weniger beliebig Tests durchgeführt, deren Ergebnis nicht zur Überprüfung vorher formulierter und auf ein Konzept bezogener Hypothesen dient. Für den kognitiven Bereich gibt es zahlreiche Testverfahren (Intelligenztests, Tests, die verschiedene Bereiche der visuellen und auditiven Wahrnehmung und Merkfähigkeit prüfen, Wortschatztests etc.). Spezifische Tests zur Überprüfung der einzelnen Aspekte des Arbeitsverhaltens sind schon bedeutend rarer. Testverfahren zur Überprüfung der Lern- und Leistungsmotivation gibt es fast keine. Von daher wird ersichtlich, dass es sehr schwierig sein kann, nichtkognitive Verhaltensmerkmale hinreichend objektiv und vergleichbar mit bestimmten Populationen zu erfassen.

Ein weiteres schwieriges Problem besteht darin, dass die vorhandenen Testverfahren sehr wenig direkten Bezug zu schulrelevanten Lern- und Leistungsbereichen haben. Im idealen Falle sollten von den verschiedenen schulischen Curricula bestimmte Lern- und Leistungsvoraussetzungen formuliert werden, die dann mit entsprechenden, sogenannten curriculumbezogenen Testverfahren auf ihr Vorhandensein überprüft werden können. Da heute immer noch Curricula fehlen, die den von der Curriculum-Forschung als notwendig und sinnvoll erachteten Kriterien genügen (vgl. dazu Kapitel 3.3 Zu den Lehrplänen, S. 96 ff.), fehlen auch Angaben über die für die Einschulung in einen bestimmten Schultyp zu erfüllenden Voraussetzungen. Zwar gibt es zahlreiche kognitive und andere (das Arbeitsverhalten, die Motivation und das soziale Verhalten betreffende) Voraussetzungen, die wenig oder gar nicht curriculumspezifisch sind und die heute bereits mehr oder weniger gut auf ihr Vorhandensein überprüft werden können. Curriculumspezifisch ist aber oftmals das Ausmass, in dem diese allgemeinen Voraussetzungen getroffen werden, wenn auch nicht explizit formuliert. Ein Beispiel: Für das Lesen- und Schreibenlernen ist eine ausreichend differenzierte visuelle Wahrnehmung (neben anderen Fähigkeiten) notwendig. Ein Kind erreicht nun zum Zeitpunkt der Einschulungsdiagnose ein bestimmtes Niveau bezüglich der visuellen Differenzierung. Die Diagnose dieses Niveaus hängt aber solange in der Luft und ist solange nicht für den Entscheidungsprozess verwertbar, als nicht bekannt ist, ob dieses Niveau etwa für die Einschulung in die 1. Primarklasse ausreicht. Wäre ein bestimmtes Minimalniveau explizit vorausgesetzt - wobei hier allerdings an die entsprechenden Probleme bei der Festsetzung eines solchen Niveaus gedacht werden muss -, so könnte ein Kind, das dieses Niveau nicht erreicht, durch entsprechende gezielte Förderungsmassnahmen unter Umständen dahin gebracht werden. Ob solche Förderungsmassnahmen im vorschulischen oder erstschulischen Bereich getroffen werden, ist eine Frage der Organisation. Da die Lehrkräfte es oft versäumen bzw. da viele Lehrkräfte dazu gar nicht imstande sind, die Voraussetzungen für das erste schulische Lernen auf ihr Vorhandensein bei allen Kindern zu überprüfen, entstehen bei vielen Kindern erste Lernschwierigkeiten, die ihre Ursache zum Teil im Unterrichten der Lehrkraft haben und die deshalb etwa didaktogen genannt werden. Wenn man bedenkt, wieviele Voraussetzungen ein Kind für den Erstunterricht erfüllen muss, kann man abschätzen, wieviele Schwierigkeiten sich daraus für die Kinder ergeben, weil diese Voraussetzungen nicht explizit formuliert und deshalb nicht überprüft und weil nicht rechtzeitig entsprechende Förderungsmassnahmen getroffen werden können.

Solche Testverfahren, die für ein bestimmtes Curriculum notwendige Voraussetzungen auf ihr Vorhandensein hin zu überprüfen gestatten, wären sogenannte kriteriumsorientierte Testverfahren. Denn bei den herkömmlichen normorientierten Testverfahren wird es gerade wegen der Orientierung an der sogenannten Normalverteilung immer einen mehr oder weniger grossen, durch einen willkürlichen statistischen Entscheid bestimmten Anteil an Kindern geben, die die Lern- und Leistungsvoraussetzungen nicht erfüllen, die also gewissermassen 'Versager' sind. Normorientierte und kriteriumsorientierte, auf ein Curriculum bezogene Testverfahren sollten zu einer diagnosegeleiteten Lernwegdifferenzierung, zu einer diagnosegeleiteten Entwicklungs- und Lernhilfe führen (vgl. dazu Rüdiger / Kormann / Peez, 1976).

5.4.2 Beurteilung des Kindes durch die Kindergärtnerin

Testverfahren sind punktuell, d.h. sie erfassen einen momentanen 'Zustand' des Kindes. Je nach individueller Disposition (Wohlbefinden, Ausgeruhtheit etc.) und je nach äusseren Umständen kann das Resultat von Tests verschieden ausfallen. Die Beurteilung des Kindes durch die Kindergärtnerin hat demgegenüber den Vorzug, dass sie sich auf Beobachtungen über einen längeren Zeitraum hin abstützen kann. Zudem gibt es viele Verhaltensaspekte (etwa das soziale Verhalten), die durch Tests gar nicht oder nur sehr unzulänglich erfasst werden können. Auf die Schwierigkeiten und Grenzen der Beurteilung des Kindes durch eine Erziehungs- und / oder Lehrperson wird im folgenden Kapitel eingegangen.

5.4.2.1 Theoretische Aspekte der Beurteilung

Die Beurteilung des Kindes erfolgt - wie die Beurteilung anderer Menschen im sozialen Kontakt auch - anhand sogenannter Eigenschaften. Eigenschaften sind hypothetische Konstrukte, d.h. aufgrund der Wahrnehmung bestimmter Verhaltensformen vermutete Faktoren, die relativ überdauernd wirken und dabei eben bestimmte Verhaltensformen bewirken. Die Annahme von Eigenschaften basiert auf der Wahrnehmung der Kovariation verschiedener Verhaltensformen. Die zahlreichen beobachteten und beobachtbaren Verhaltensformen werden mit der Annahme von Eigenschaften in einem hypothetischen Schluss auf relativ wenige Bedingungsfaktoren zurückgeführt. Die Beurteilung des menschlichen Verhaltens anhand von Eigenschaften wirft zahlreiche Probleme auf. Probleme ergeben sich einmal auf der sprachlichen Ebene, mit der Wahl und konsistenten Verwendung von geeigneten Begriffen. Ein weiteres Problem besteht darin, ob vermutete Eigenschaften eines Individuums generalisiert werden dürfen, d.h. ob ohne weiteres angenommen werden darf, dass die vermutete Eigenschaft das Verhalten des Individuums in der gleichen Richtung über verschiedene Erlebens- und Handlungsvollzüge hinweg determiniert. Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich daraus, dass Eigenschaften nicht ohne weiteres auf andere Individuen übertragen werden können, d.h. Eigenschaftsbegriffe sind nicht ohne weiteres universell verwendbar. "Das Verhalten von Individuen erweist sich in der experimentellen Ueberprüfung weder als konsistent noch als so generell gleichsinnig, wie es in der Annahme allgemeiner Eigenschaften als Verhaltensdeterminanten vorausgesetzt wird. Die Universalität der bisher untersuchten Eigenschaften als Merkmale zur Kennzeichnung von Individuen ist zumindest zweifelhaft" (Roth, E., 1969, S. 48). So ist man heute der Auffassung, dass Eigenschaften nicht dazu ausreichen, Verhalten von Individuen hinreichend zu erklären. Situative und soziale Bezüge müssen mitberücksichtigt werden. Verhalten ist nicht unabhängig von spezifischen Situationen und von sozialen Rollen.

Das Beurteilen von Kindern gehört zu den zentralen Funktionen von Erziehungs- und Lehrpersonen (Kindergärtnerinnen, vermehrt noch für Lehrerinnen und Lehrer). Die in der heute zunehmenden Professionalisierung des Lehrberufs neu formulierten Aufgaben und Funktionen beziehen sich u.a. auch auf die Intensivierung und Präzisierung diagnostischer Beurteilung des Kindes zu Zwecken der Selektion, der Lernziel- und Lernwegentscheidung etc. Ulich / Mertens (1973) weisen darauf hin, dass das Urteilsverhalten des Lehrers von der Lehrerrolle abhängig ist.

Urteile über Menschen, so also auch Urteile von Lehrpersonen über Schüler, unterliegen systematischen Tendenzen. Beurteilung von Menschen ist soziale Wahrnehmung. Soziale Wahrnehmung ist komplexer als die Wahrnehmung von Objekten, da die sich gegenseitig Wahrnehmenden in einem sozialen Bezug stehen. Wie jede andere Wahrnehmung auch, so ist soziale Wahrnehmung immer selektiv, abhängig von der momentanen Verfassung des Wahrnehmenden, von seinen situativen und überdauernden Annahmen über den Wahrzunehmenden usw. Eine Beurteilung ist ein Produkt komplexer Informationsverarbeitung, in die also Variablen des Wahrnehmenden, des Wahrzunehmenden und der Situation eingehen. Die Verarbeitung der Information erfolgt vor allem nach zwei Re-

geln: sogenannte Inferenzregeln erlauben Analogieschlüsse von einem beobachteten auf ein nicht gleichzeitig erfasstes Merkmal (z.B. von 'aggressiv' auf 'tatkraftig'), sogenannte Kombinationsregeln fassen die Informationen nach bestimmten Regeln zusammen (Summierung und Gewichtung der Teilinformationen etc.). Ein Urteil über eine andere Person kann drei Aspekte umfassen: eine affektive Reaktion (emotional-wertende Stellungnahme), eine attributive Reaktion (Zuschreibung von Eigenschaften oder Dispositionen) und eine Erwartungsreaktion (Formulierung einer Erwartung bezüglich des zukünftigen Verhaltens) (vgl. dazu Ulich / Mertens, 1973).

Die Objektivität, die Differenziertheit, die Genauigkeit (Reliabilität) und Gültigkeit (Validität) von Urteilen wirft zahlreiche Probleme auf, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann. Es sei nur darauf hingewiesen, dass die Qualität des Urteils hinsichtlich Genauigkeit und Gültigkeit von der Qualität der (beobachtbaren) Indikatoren für die (erschlossene) Disposition oder Eigenschaft abhängt. So hängt die Qualität der Attribuierung 'intelligent' davon ab, aufgrund welcher Verhaltensweisen des zu Beurteilenden der Beurteilende seine Schlüsse zieht.

Zahlreiche Forschungsarbeiten haben Urteilstendenzen nach statistischen Kennwerten analysiert. Auf zwei damit verbundene Konstrukte soll kurz eingegangen werden: auf den sogenannten 'Halo-Effekt' und auf den 'logischen Fehler'. Vom Halo-Effekt spricht man dann, wenn Eigenschaften nicht unabhängig voneinander, sondern in Abhängigkeit oder Kovariation mit wertenden Aspekten ('Gutsein', 'Bösesein', 'Sympathie', 'Antipathie' etc.) eingestuft werden. Vor allem der sogenannte 'erste Eindruck gefühlsmässiger Art' kann bei sonst gleichen Reizbedingungen zu einer völlig anderen Beurteilung einer Person führen, wie verschiedene Experimente, so u.a. von Asch (vgl. dazu Ulich / Mertens, 1973), gezeigt haben. Ein Urteil, das durch Halo-Effekte bestimmt wird, widerspiegelt somit nicht tatsächliche Korrelationen von Eigenschaften. Das Konstrukt 'Halo-Effekt' wurde von verschiedenen Forschern einer kritischen Analyse unterzogen. Aufgrund von Faktorenanalysen kam Cohen 1969 (vgl. dazu Ulich / Mertens, 1973) zum Schluss, dass es für wissenschaftliche Zwecke unhaltbar ist. Vom Halo-Effekt muss der logische Fehler unterschieden werden. Es kann nämlich nicht nur aufgrund von 'ersten Eindrücken gefühlsmässiger Art' wie es das Konstrukt des 'Halo-Effekts' postuliert, sondern auch aufgrund von relativ wertfreien Annahmen über die Kovariation bestimmter Eigenschaften zu Urteilsverzerrungen kommen. Es ergeben sich dann aufgrund dieses logischen Fehlers, d.h. aufgrund solcher Vorannahmen, Korrelationen zwischen verschiedenen Eigenschaften, die in Wirklichkeit gar nicht kovariieren. Das Konstrukt des 'logischen Fehlers' konnte im Gegensatz zu jenem des 'Halo-Effekts' anhand empirischer Ueberprüfungen plausibel gemacht werden.

Wie steht es nun mit den tatsächlichen Korrelationen von Verhaltensdispositionen oder Eigenschaften? Eine Schwierigkeit besteht in dieser Hinsicht darin, dass die 'tatsächlichen' Korrelationen von bloss 'fälschlicherweise angenommenen' Korrelationen getrennt werden müssen. Mit 'tatsächlich' ist gemeint, dass derartige Korrelationen mit wissenschaftlichen Verfahren festgestellt werden können und nicht etwa, dass sie auf 'wirkliche, wahre' Eigenschaftszusammenhänge verweisen. Denn eine solche Fragestellung würde implizieren, dass der Mensch entdeckte und noch verborgene Eigenschaften besitzt, die es nur zu beschreiben bzw. zu entdecken gilt (vgl. dazu Ulich / Mertens, 1973). Am besten erforscht sind heute die korrelativen Zusammenhänge zwischen Extraversion - Intraversion, Aktivität und Selbstbehauptung, Leistungsmotivation und Erziehungsverhalten.

Zurück zu den logischen Fehlern: sie kommen zustande aufgrund einer je verschiedenen Persönlichkeitstheorie, die der Beurteiler mehr oder weniger konsistent bei der Beurteilung anderer Menschen anwendet. Man spricht in diesem Zusammenhang von der sogenannten 'impliziten Persönlichkeitstheorie'. Damit ist gemeint, dass der Mensch beim Beurteilen anderer Menschen von mehr oder weniger willkürlichen und unreflektierten Annahmen über bestimmte Eigenschaftszusammenhänge ausgeht, dass er aufgrund einiger weniger Dimensionen oder Verhaltensdispositionen, die er als besonders relevant und zentral erachtet, urteilt, dass er also gewissermassen seine ihm plausibel erscheinende Persönlichkeitstheorie unreflektiert den zu Beurteilenden aufzwingt, sie also gewissermassen durch seine subjektive 'Optik' sieht. Es kann

angenommen werden, dass die einzelnen Dimensionen einer solchen impliziten Persönlichkeitstheorie dauernd der empirischen Bewährung ausgesetzt und unter Umständen modifiziert werden. Bewährte Dimensionen werden als Folge verschiedener Verstärkungsprozesse ohne Rücksicht auf deren tatsächliche Validität beibehalten, andere Dimensionen entsprechend verworfen.

Die Brauchbarkeit einer impliziten Persönlichkeitstheorie kann u.a. daran gemessen werden, in welchem Umfang sie gestattet, verschiedene Individuen hinsichtlich ihres Verhaltens bzw. ihrer Persönlichkeit zu unterscheiden. Zwischen der 'kognitiven Komplexität' des Urteilenden einerseits und der Differenziertheit des Urteils andererseits besteht ein Zusammenhang. "Je umfangreicher und gleichzeitig je strukturierter der Vorrat an Konstrukten zur Beschreibung von Persönlichkeitsunterschieden ist, desto weniger leicht schliesst man von sich auf andere, desto besser kann man Individuen voneinander unterscheiden, desto eher benutzt man sowohl positive wie gleichzeitig auch negative Attribute zur Beschreibung anderer, desto mehr rechnet der Beurteiler mit der Möglichkeit einer in sich widerspruchsvollen Persönlichkeit beim anderen" (Ulich / Mertens, 1973, S. 72).

Verschiedene Forscher haben sich mit der Frage befasst, ob bei der Beurteilung eines anderen Menschen dessen konkretes Verhalten überhaupt berücksichtigt wird. Anders formuliert: Ist der zu beurteilende Mensch primär ausschlaggebend für die Art der Beurteilung oder kommt sie primär nur aufgrund der zum vorneherein festliegenden Beurteilungsdimensionen des Beurteilenden zustande? Im einen Fall spricht man von der sogenannten 'realistischen Interpretation', im anderen Fall von der sogenannten 'idealistischen Interpretation' der impliziten Persönlichkeitstheorie (vgl. Ulich / Mertens, 1973). Aufgrund verschiedener Untersuchungen erscheint eine mehr idealistische Interpretation plausibler als eine mehr realistische. So wurde herausgefunden, dass sich die Faktorenstruktur der Beurteilung ohne genauere Kenntnis des zu Beurteilenden nicht wesentlich von jener unterscheidet, die sich aufgrund längerer Bekanntschaft mit dem zu Beurteilenden ergab. Dennoch kann die Annahme, dass die Beurteilung nur vom subjektiven Bezugssystem des Beurteilenden und damit von den von ihm verwendeten sprachlichen Begriffen und deren semantischen Implikationen abhängig ist, kaum aufrechterhalten werden. Es scheint also, dass bei jeder Beurteilung ein mehr oder weniger grosses Ausmass an realer, d.h. auf das konkrete Verhalten des zu Beurteilenden bezogener Information verarbeitet wird. Es ist anzunehmen, dass sich verschiedene Beurteiler hinsichtlich des Ausmasses unterscheiden, in dem sie spezifische, konkrete Information aufnehmen und verarbeiten.

Welche Folgerungen ergeben sich aus diesen theoretischen Erörterungen für die Beurteilung des Kindes durch die Kindergärtnerin? Als Hintergrund der Beurteilung muss die Funktion und Rolle der Kindergärtnerin, deren Einstellung zu Fragen der Erziehung und Bildung usw. berücksichtigt werden. Ein weiterer wichtiger, die Beurteilung beeinflussender Faktor ist die Art der sozialen Beziehung zwischen Kindergärtnerin und Kind. Affektive Reaktionen dem Kind gegenüber sowie affektive Reaktionen des Kindes der Kindergärtnerin gegenüber - etwa gegenseitige Sympathie und Antipathie - sind solche Faktoren der sozialen Beziehung. Kindergärtnerinnen dürften sich weiter hinsichtlich der Differenziertheit der Beurteilung (aufgrund der je unterschiedlichen 'kognitiven Komplexität'), deren Realitätsbezug und der Flexibilität bei der Auswahl und Gewichtung der verschiedenen Informationen unterscheiden. Sehr wichtig ist es, dass die Kindergärtnerin über die zu beurteilenden Aspekte des kindlichen Verhaltens ein ausreichend differenziertes Wissen hat. In dem Ausmasse, in dem solches differenziertes Wissen fehlt, wird die Beurteilung simplifiziert, wird weniger an realer Information verarbeitet, wird mehr auf unreflektierte Vorannahmen oder sogar Vorurteile zurückgegriffen. Bei der Ausbildung von Kindergärtnerinnen (und anderen Lehrpersonen) müssen diese Aspekte des Prozesses der Urteilsbildung sowie ausreichendes strukturiertes Wissen über die zu beurteilenden Aspekte unbedingt vermittelt und praktisch erprobt und geübt werden. Dennoch müssen auch hier die Grenzen gesehen werden: wenn eine Kindergärtnerin aufgrund eines Eindrucks oder einer Vorannahme etwa überzeugt ist, dass ein bestimmtes Kind nicht schulreif ist, wird sie das Kind entsprechend selektiv wahrnehmen, sodass die Beurteilung schliesslich die Vorannahme gewissermassen verifiziert.

5.4.2.2 Praktische Aspekte der Beurteilung

Es ist bereits erwähnt worden, dass im Entscheidungsprozess betreffend die Einschulung auf die Information der Kindergärtnerin nicht verzichtet werden kann. Sie hat das Kind über einen relativ langen Zeitraum hinweg beobachten können und verfügt daher über relevante Informationen, die in einem punktuellen Testverfahren nicht erhoben werden können.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, die Information der Kindergärtnerin einzuholen. Eine freie Beurteilung in Form eines schriftlichen Berichtes hat m.E. den Nachteil, dass allfälligen impliziten Persönlichkeitstheorien und Vorannahmen zuviel Raum gewährt wird. Der Schulpsychologe erhält so zwar wertvolle, aber oftmals einseitige Informationen, etwa dann, wenn Kindergärtnerin A vor allem über das Arbeitsverhalten, Kindergärtnerin B über das Sozialverhalten berichtet etc. oder wenn sich die Kindergärtnerin auf den auffallendsten Verhaltensaspekt des Kindes beschränkt, der von Kind zu Kind variieren kann. Ueber weniger vordergründige, deswegen aber meistens nicht weniger relevante Sachverhalte erfährt er so oftmals nichts, weil diese Sachverhalte ausserhalb der Reichweite der impliziten Persönlichkeitstheorie bzw. der individuellen Bezugssysteme liegen.

Damit die Kindergärtnerin über alle relevanten Verhaltensbereiche des Kindes Auskunft gibt, ist m. E. zumindest ein vorstrukturierter Beurteilungsbogen notwendig. In meiner eigenen beruflichen Tätigkeit als Schulpsychologe verwende ich einen vollstrukturierten Beurteilungsbogen, der von einer Arbeitsgruppe aus Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen unter meiner Leitung entwickelt wurde. Eine Abstützung auf den Lehrplan der 1. Primarklasse war leider nicht möglich, weil er weder ausreichend differenziert und strukturiert ist noch irgendwelche spezifischen Lernvoraussetzungen formuliert. Viele der folgenden Aspekte wurden deshalb in den Beurteilungsbogen aufgenommen, weil sie von der Arbeitsgruppe als relevant für schulisches Lernen erachtet wurden. Das Zuschreiben von Relevanz erfolgte somit aufgrund praktischer Erfahrungen.

Der Beurteilungsbogen enthält sechs Kategorien: 1. Denken und Sprache, 2. Arbeits- und Lernverhalten, 3. Soziales Verhalten, 4. Persönlichkeitsmerkmale, 5. Motorik und Körperbeherrschung und 6. Feinmotorik und visuelle Differenzierung. Diese Einteilung ist mehr oder weniger willkürlich und dient vor allem der besseren Ordnung und Uebersicht. Zahlreiche Verhaltensaspekte hängen zudem eng miteinander zusammen. Zu jeder Kategorie gehören Einzelfragen, die entweder mit 'trifft zu' bzw. 'trifft nicht zu' zu beantworten sind. Auf eine mehrstufige Beantwortung wurde aus verschiedenen Gründen verzichtet. Bei einer dreistufigen Beantwortung (etwa in Form: 'unterdurchschnittlich', 'durchschnittlich', 'überdurchschnittlich') kann die Entscheidung oft dadurch umgangen werden, indem die mittlere Stufe angekreuzt wird, bei der sich die Kindergärtnerin am wenigsten festlegen muss. Bei einer Beantwortung mit mehr als drei Stufen ergibt sich m.E. eine Pseudogenauigkeit, die nicht den tatsächlichen Gegebenheiten entspricht. Es ist schwieriger, zwischen mehreren Abstufungen, die relativ nahe beieinander liegen, richtig zu entscheiden, wenn man sich nur auf Beobachtungen abstützen kann, also keine normierten Messverfahren zur Verfügung hat.

Der hier gewählte Beantwortungsmodus versucht die Kinder hinsichtlich des Kriteriums 'unterdurchschnittlich', 'auffällig' einerseits und 'durchschnittlich', 'überdurchschnittlich', 'unauffällig' andererseits zu trennen. Ein Beispiel: Eine Frage befasst sich mit der Ansprechbarkeit des Kindes in der Gruppe ('ist in der Gruppe nicht ansprechbar'). Für die Entscheidung bezüglich der Einschulung genügt es m.E. zu wissen, ob das Kind bezüglich Ansprechbarkeit in der Gruppe 'auffällt', d.h. ob das Kind in der Gruppe wenig oder nicht ansprechbar ist. Ist dieser Tatbestand erfüllt, ergeben sich von hierher entsprechende Bedenken für die Einschulung in die normale 1. Primarklasse. Ist dieser Tatbestand aber nicht erfüllt, d. h. ist das Kind in der Gruppe ansprechbar, dann braucht man m.E. nicht zusätzlich zu wissen, ob das Kind durchschnittlich oder überdurchschnittlich ansprechbar ist, weil es von diesem Aspekt her so oder so in die 1. Primarklasse eingeschult wer-

den kann. Die Kenntnis, ob ein bestimmter Aspekt durchschnittlich oder überdurchschnittlich ausgeprägt ist, hätte m.E. nur dann einen Sinn, wenn mit einer 'überdurchschnittlichen Fähigkeit oder Verhaltensweise' eine 'unterdurchschnittliche' kompensiert werden könnte. Ob das überhaupt möglich ist und wenn ja, welche Aspekte allenfalls durch welche anderen Aspekte kompensiert werden können, ist sehr schwer zu entscheiden und würde auf jeden Fall die Auswertung eines solchen Beurteilungsbogens komplizieren.

Die einzelnen Fragen wurden in einem zusätzlichen Begleitheft schriftlich begründet und erläutert. Auf dem Beurteilungsbogen war ausreichend Platz für zusätzliche Bemerkungen und Erläuterungen vorhanden (u.a. für die Einschätzung der familiären Situation durch die Kindergärtnerin). Man muss sich bewusst sein, dass selbst mit einem differenzierten Beurteilungsbogen nie alle relevanten Verhaltensaspekte erfasst werden können. Sehr spezifische und individuelle Auffälligkeiten müssen deshalb in freier Form erläutert werden. Die Kindergärtnerinnen haben weiter die Personalien des Kindes anzugeben, wozu auch Auskunft über die Muttersprache (und - bei Fremdsprachigkeit - über die Deutschkenntnisse) gehörte.

Im folgenden sind die einzelnen Fragen der verschiedenen Kategorien aufgeführt. Auf eine detaillierte Begründung und Erläuterung der einzelnen Fragen muss hier aus Platzgründen verzichtet werden. Aspekte, die nach Auffassung der Arbeitsgruppe besonders relevant sind, wurden mit einem Sternchen (*) bezeichnet.

Denken und Sprache

- unterdurchschnittliche Merkfähigkeit (Kurzzeitgedächtnis) *
- unterdurchschnittliches Gedächtnis (Langzeitgedächtnis) *
- grosse Schwierigkeiten, verbale Anweisungen zu verstehen *
- langsame, schwerfällige Auffassungsweise *
- fehlender Zahlen- und Mengenbegriff *
- grosse Schwierigkeiten, Zusammenhänge zu erfassen *
- unterdurchschnittliches sprachliches Ausdrucksvermögen *
- grosse Schwierigkeiten mit der Satzbildung *
- stark gestörter Sprechablauf (Stottern, Poltern) *
- grosse Schwierigkeiten mit der Aussprache von Lauten
- kleiner Wortschatz
- wenig Phantasie beim Spielen, Zeichnen etc.
- ungenügende Orientierung im Raum
- ungenügende Orientierung in der Zeit
- kann Dinge nicht bis etwa 10 mit dem Finger abzählen
- mangelhafte Unterscheidungsfähigkeit zwischen Vorstellung und Wirklichkeit

Arbeits- und Lernverhalten

- arbeitet sehr langsam und schwerfällig *
- arbeitet hastig, überstürzt
- arbeitet oberflächlich und unsorgfältig *
- arbeitet übertrieben exakt, perfektionistisch
- ist unkonzentriert, leicht ablenkbar *
- arbeitet mit verkrampfter Konzentration
- hat wenig Ausdauer, ermüdet schnell, auch bei Interesse *
- nur bei selbstgewählten Tätigkeiten einigermaßen ausdauernd
- gibt bei auftauchenden Schwierigkeiten schnell auf *
- sucht bei Schwierigkeiten schnell die Hilfe von anderen
- hat grosse Mühe, zielbewusst und planvoll zu arbeiten
- Selbstkritik und Selbstbewertung fehlt noch weitgehend
- wenig leistungsmotiviert, gibt sich schnell zufrieden *
- wenig begeisterungsfähig, schwer für etwas zu interessieren *
- wirkt bei Lektionen desinteressiert *
- bei Lektionen interessiert, aber schüchtern, gehemmt, wenig aktiv
- spricht bei Lektionen drein, stört, nimmt keine Rücksicht auf andere Kinder

Soziales Verhalten

- ist in der Gruppe nicht ansprechbar *
- hat grosse Schwierigkeiten, sich anzupassen und einzuordnen *
- passt sich übermässig an, ordnet sich übermässig ein *
- setzt seine Wünsche und Absichten rücksichtslos durch, kann nicht verzichten *
- kann sich nicht durchsetzen, verzichtet zu oft, kommt zu kurz *
- wird von der Klasse mehrheitlich abgelehnt
- hat Kontaktschwierigkeiten: möchte Kontakt, ist aber gehemmt, findet ihn nicht *
- hat sehr wenig Bedürfnis nach Kontakt mit anderen
- sucht wahllos Kontakt, hat nur oberflächlichen Kontakt, ist distanzlos
- schwer lenksam, reagiert oft trotzig und aggressiv
- übergehorsam, wagt nie zu widersprechen, zu leicht beeinflussbar
- versucht aufzufallen, spielt den Clown etc.
- kann berechtigte Kritik nicht akzeptieren, ist uneinsichtig
- ist noch stark von Betreuung abhängig, unselbständig *
- ist wenig hilfsbereit, egoistisch, auf sich bezogen
- akzeptiert andere Kinder nicht, ist wenig einfühlsam
- macht keinen (bzw. kennt nicht) Unterschied zwischen 'mein' und 'dein'
- wird seines Verhaltens wegen ausgelacht oder abgelehnt
- wird wegen äusserem Merkmal (Brille, Sprachfehler, gestörte Motorik) abgelehnt oder ausgelacht

Persönlichkeitsmerkmale (vor allem affektiver und emotionaler Art)

- hat wenig Selbstvertrauen, fühlt sich minderwertig *
- schätzt sich zu hoch ein, traut sich zu viel zu
- kann sich nicht ausreichend beherrschen, wirkt impulsiv, unbedacht
- ist leicht erschütterbar, verliert schnell das 'seelische Gleichgewicht' *
- wirkt 'überkontrolliert', verschlossen, wenig spontan, gefühlshaft wenig ansprechb.
- verliert schnell den Mut, schliesst sich schnell ab, zieht sich schnell zurück *
- wird schnell aggressiv und zornig *
- übersensibel, sehr empfindsam, gefühlshaft zu stark ansprechbar
- wirkt mehrheitlich ernst und traurig
- wirkt mehrheitlich antriebsarm, passiv, träge
- wirkt mehrheitlich betriebsam, ziellos aktiv, geschäftig
- grosse Schwankungen zwischen starker Aktivität und Passivität
- wirkt oft abwesend, verträumt, in Gedanken versunken *

Motorik und Körperbeherrschung

- ungeschickt, schwerfällig in der Körperbeherrschung
- ungeschickt beim Hantieren mit Gebrauchsgegenständen
- ist motorisch unruhig, zappelig, nervös, kann nicht stillsitzen *
- für Alter noch sehr klein, fein

Feinmotorik und visuelle Differenzierung

- feinmotorisch ungeschickt (beim Zeichnen, beim Ausschneiden mit Schere) *
- beim Zeichnen verkrampfte, ungelenke Strichführung *
- beim Zeichnen verzitterte Strichführung *
- mangelnde visuelle Differenzierung beim Freizeichnen *
- mangelnde Formfassung beim Abzeichnen *
- Linkshänder

Aufgrund der Beantwortung dieser m.E. recht differenzierten Fragen und allfälliger Ergänzungen durch die Kindergärtnerin ergeben sich zahlreiche relevante Informationen im Zusammenhang mit dem Entscheidungsprozess betreffend die Einschulung. Mit welcher Gewichtung die verschiedenen Informationen in die Entscheidung eingehen, wird in einem späteren Kapitel noch ausführlicher erläutert werden.

5.4.3 Die Beurteilung des Kindes durch die Eltern

Im Kapitel 4.3 (Familiäre Bedingungsvariablen des Schulerfolgs, S. 172 ff.) wurde dargelegt, dass die familiäre Sozialisation in einem bedeutsamen Zusammenhang mit dem Schulerfolg steht. Informationen über die Entwicklung des Kindes, über das erzieherische Verhalten der Eltern, über ihre Einstellung dem Kind, der Erziehung und der Schule gegenüber sind für die Abklärung der Einschulungsmöglichkeiten sehr wichtig.

Solche Informationen können entweder im Gespräch mit den Eltern (Anamnese / Exploration) oder in einem vorstrukturierten Fragebogen, den die Eltern ausfüllen, erhoben werden. Dabei sollten Informationen zu folgenden Bereichen erhoben werden:

1. Informationen über die Entwicklung des Kindes: Schwangerschaft, Geburt, Entwicklung der elementaren motorischen Funktionen (Sitzen, Stehen und Gehen), Sprachentwicklung, Spielverhalten, soziale Kontaktaufnahme, soziales Verhalten.

2. Informationen über das aktuelle Verhalten des Kindes: Sprachbeherrschung, Arbeitsverhalten, Selbststeuerung, Affektivität (emotionale Ansprechbarkeit, Ausgeglichenheit, Bindung an die Eltern, vor allem an die Mutter) und Sozialverhalten. Dazu gehören auch Informationen über allfällige Verhaltensauffälligkeiten wie Sprachfehler, Gehemmtheit, Impulsivität, Passivität, Einnässen, Fingerlutschen, Nägelkauen, Nervosität, motorische Unruhe, Einschlaf- und Durchschlafstörungen, Konzentrationsstörungen, Naschen, Lügen, Eifersucht sowie körperliche Gebrechen wie motorische Störungen, Seh- und Hörbehinderungen etc.

3. Informationen über die äusseren und inneren Familienverhältnisse: Beruf des Vaters, Berufstätigkeit der Mutter, Wohnverhältnisse, Engagement des Vaters an der Erziehung der Kinder, Verhältnis des Kindes zur Mutter und zum Vater, Geschwister, Verhältnis des Kindes zu den Geschwistern usw.

4. Informationen über das erzieherische Verhalten der Eltern, über ihre Einstellung zu bestimmten erzieherischen Verhaltensformen und zu Erziehungszielen, zur Schule, zur Leistung etc.

5. Unter Umständen wird der Arzt - im ausdrücklichen Einverständnis der Eltern - zu bestimmten Sachverhalten befragt.

Die Eltern unterscheiden sich bezüglich des Ausmasses, in dem sie Informationen geben können und wollen, beträchtlich voneinander. Informationen über die Säuglings- und Kleinkindentwicklung fallen oft dürftig aus, weil sich viele Eltern nicht mehr an Einzelheiten erinnern können. Zudem geben die Eltern über viele Aspekte nicht gerne Auskunft oder beschönigen sie entsprechend, wenn sie annehmen, die entsprechenden Auskünfte bzw. die damit gemeinten elterlichen Verhaltensformen etc. könnten negativ bewertet werden.

Auch die Eltern gehen bei der Beurteilung des Kindes von einer impliziten Persönlichkeitstheorie aus, die mehr oder weniger differenziert ist. Durch diese Einflüsse kommt es zu mehr oder weniger bedeutsamen, ungewollten Verzerrungen. Daneben kommt es oft zu gezielten Versuchen, Information so zu gewichten und darzustellen, dass damit ein bestimmter Zweck erreicht werden kann. Eltern, die etwa überzeugt sind, dass ihr Kind nicht schulreif ist, werden die Information entsprechend auswählen und gewichten, dass ein 'Bild' vom Kind entsteht, das gegen eine Einschulung spricht. Je nach den Absichten der Eltern können also die Informationen, die der Schulpsychologe erhält, verschieden ausfallen.

Leider können zentrale Einstellungen der Eltern gegenüber der Erziehung, der Schule, dem Leistungsprinzip etc. nur sehr schwer erfasst werden. Solche Faktoren sind aber für den Schulerfolg des Kindes insofern sehr bedeutsam, als sie die Reaktionen der Eltern gegenüber dem Kind - etwa gegenüber Leistungsschwierigkeiten des Kindes, gegenüber der Lehrperson des Kindes usw. - mitbestimmen werden. Es sei hier nochmals an die unbewussten Rollenvorschriften der Eltern an das Kind erinnert (vgl. dazu Kapitel 2.5.2.7 Elterliche Rollenvorschriften und kindliches Verhalten, S. 57 ff.), die einen entscheidenden Einfluss auf das schulische Schicksal und damit auf das Leben des Kindes ganz allgemein haben können.

5.5 Der Entscheidungsprozess der Einschulung

Die gesamte Information, die im Zusammenhang mit der Einschulung erhoben worden ist, muss in einem Entscheidungsprozess verarbeitet und gewichtet werden. Im einzelnen geht es dabei um folgende Probleme:

1. Welche Informationen werden im Entscheidungsprozess berücksichtigt? Als Informationsquellen kommen in Frage: Beurteilung des Kindes durch die Kindergärtnerin, durch die Eltern und gegebenenfalls durch den Kinderarzt, Ergebnisse psychologischer Testverfahren und die damit zusammenhängende Beurteilung des Kindes durch den Schulpsychologen. Liegen im Einzelfall Informationen von seiten des Logopäden, des Heilpädagogen, des Psychotherapeuten etc. vor, werden sie ebenfalls zu berücksichtigen sein.
2. Wie werden die einzelnen Informationen gewichtet? Die Zusammenstellung und Gewichtung der Information ergibt gewissermassen einen 'Ist-Zustand'.
3. Welche Einschulungsmöglichkeiten sind vorhanden? Die einzelnen Möglichkeiten stellen unterschiedliche Voraussetzungen und Anforderungen an das Kind, sie können als 'Soll-Zustände' aufgefasst werden.
4. Nach welchen Zuordnungsregeln erfolgt die Zuordnung des Kindes zu einer bestimmten Einschulungsmöglichkeit? Es geht darum, die geringste Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand zu finden.
5. Welche zusätzlichen Massnahmen sind allenfalls noch notwendig, damit die angemessenste Einschulung realisiert werden kann? Es geht um das Problem zusätzlicher Förderung, zusätzlicher diagnostischer Abklärung und zusätzlicher Therapien.
6. Soll die zukünftige Lehrperson überhaupt und wenn ja, in welchem Umfang, über die spezifische Leistungsfähigkeit des Kindes informiert werden?
7. Welche Konsequenzen hat eine bestimmte Einschulung für das Kind? Wie steht es mit der Reversibilität der Einschulung? Es geht um das Problem der Durchlässigkeit der einzelnen Schul- oder Klassentypen, vor allem um die Durchlässigkeit von weniger anforderungsreichen zu anforderungsreicheren und damit meistens auch mit mehr Prestige versehenen Klassentypen.
8. Wer hat im Entscheidungsprozess ein Mitspracherecht? Soll die Entscheidung den Eltern überlassen werden? Soll sich der Schulpsychologe auf die Beratung der Eltern beschränken? Darf er es zulassen, dass für ein Kind eine Einschulungsmöglichkeit gewählt wird, die seiner Ueberzeugung nach für die Entwicklung des Kindes ungünstig ist?
9. Wie steht es mit der Objektivität, Reliabilität und vor allem Validität des Einschulungsentscheides? Es geht darum, den Entscheidungsprozess von der individuellen Beliebigkeit der Entscheidungsträger, auch des Schulpsychologen, von deren 'impliziter Einschulungstheorie' zu lösen. Ein schwieriges Problem stellt vor allem die Validitätsüberprüfung dar.
10. Welche Entscheidungs-Funktionen werden angestrebt? Es kann hauptsächlich zwischen Auslese- oder Selektionsfunktion und der pädagogisch-therapeutischer Förderungsfunktion unterschieden werden.
11. Wann hat der Entscheidungsprozess zu beginnen und wie wird er allenfalls über die Einschulung hinaus fortgesetzt im Sinne einer differenzierten psychologisch-pädagogischen Lern- und Entwicklungshilfe?
12. Welche Konsequenzen für pädagogische Innovationen ergeben sich aus den Grenzen und Mängeln des heutigen Vorgehens im Rahmen des Entscheidungsprozesses?

Der Entscheidungsprozess ist auf der folgenden Seite in einem Verlaufsdiagramm dargestellt. Er soll im folgenden ausführlicher erläutert werden.

Informationsaufnahme

Der Entscheidungsprozess beginnt mit einer differenzierten Informationsaufnahme. Die einzelnen Informationen stammen von der Kindergärtnerin, den Eltern, dem Schulpsychologen und allenfalls vom Logopäden, Heilpädagogen, Kinderarzt etc.

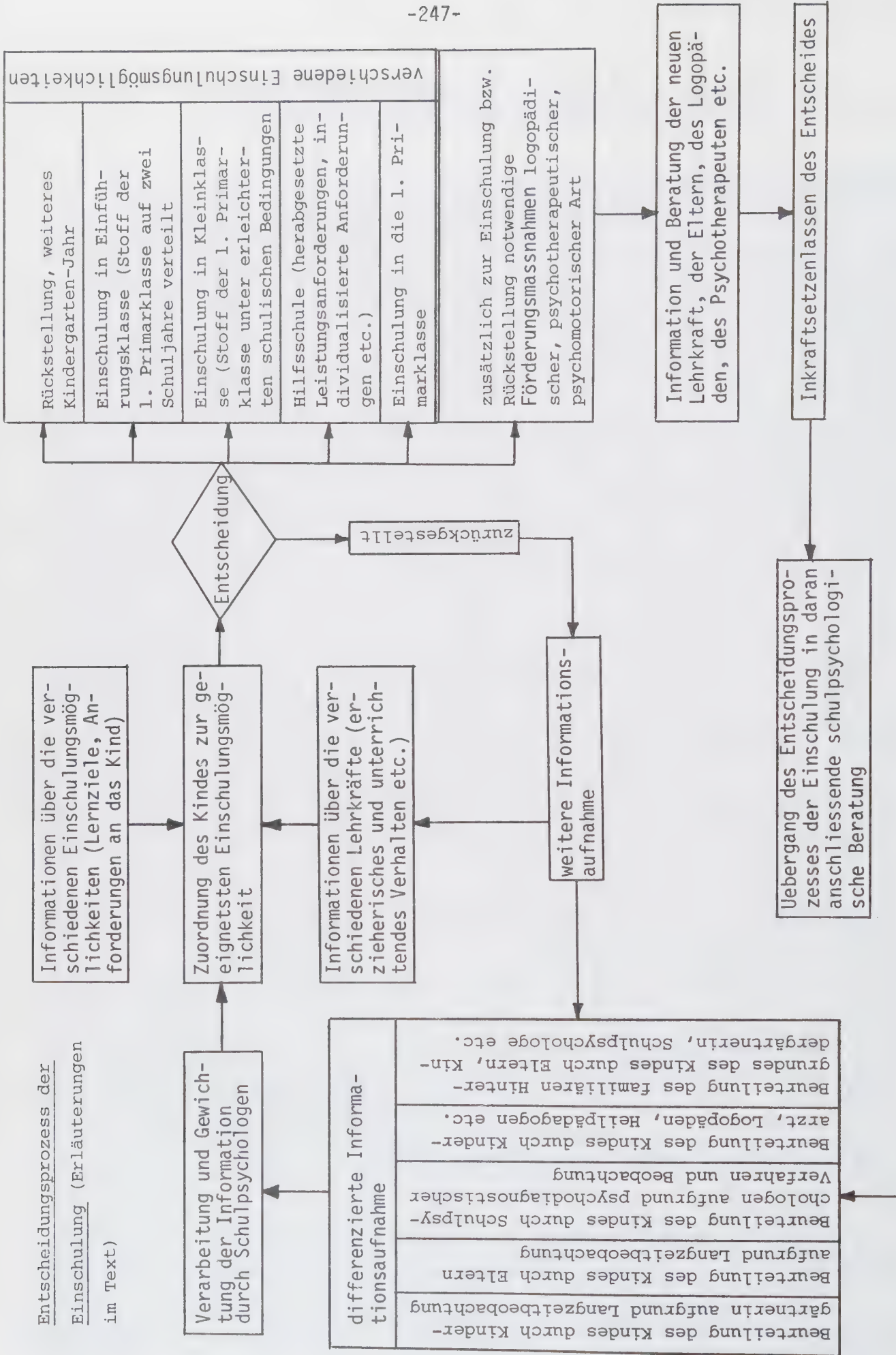
Da die Kindergärtnerin das Kind über einen längeren Zeitraum hinweg hat beobachten können, wird ihrer Beurteilung ein grosses Gewicht beigelegt werden müssen. Die Brauchbarkeit und damit auch die Gewichtung ihrer Information hängt allerdings von ihrer Differenziertheit und Vorurteilslosigkeit ab. Auf die zahlreichen Aspekte der Beurteilung des Kindes durch die Kindergärtnerin ist im entsprechenden Kapitel (5.4.2, S. 238 ff.) ausführlicher eingegangen worden.

Die Beurteilung des Kindes durch die Eltern erfolgt ebenfalls aufgrund einer langen Beobachtungs- und Erfahrungszeit. Die zu beurteilenden Verhaltensaspekte sind allerdings bei Kindergärtnerin und Eltern nur teilweise die gleichen. Viele Eltern werden ihr Kind nicht so differenziert beurteilen können wie die Kindergärtnerin, fehlen ihnen doch einerseits entsprechende psychologische und pädagogische Kenntnisse, andererseits die breiten Vergleichsmöglichkeiten, über die die Kindergärtnerin verfügt oder zumindest verfügen sollte. Darüber hinaus ist die Beurteilung des Kindes durch die Eltern infolge der Involviertheit der Eltern subjektiver und möglicherweise sogar verzerrt. Sind die Eltern aus irgendwelchen Gründen, die stichhaltig sein mögen oder nicht, überzeugt, dass ihr Kind etwa schulreif ist, dann wird die Beurteilung des Kindes eher so ausfallen, dass der vorgefasste Entscheid bestätigt wird. Faktoren, die zu einer falschen Einschätzung des Kindes führen sind etwa der Ehrgeiz der Eltern, Trennungsschwierigkeiten der Mutter vom Kind (die oft auf das Kind projiziert werden), Prestige-Ueberlegungen etc. Ausführlicher wurde dieser Aspekt im Kapitel 2.5.2.7 Elterliche Rollenvorschrift und kindliches Verhalten, S. 57 ff. erläutert. Haben die Eltern ein oder mehrere ältere Kinder, werden deren Einschulungserfahrungen für die aktuelle Argumentation berücksichtigt. Wenn die Eltern allenfalls schon wissen, zu welcher Lehrperson ihr Kind eingeschult würde, dann werden Erfahrungen mit dieser Lehrperson - seien sie solche mit eigenen Kindern oder solche von anderen Familien - berücksichtigt.

Die Information und Beurteilung des Kindes von seiten der Eltern muss also auf dem Hintergrund solcher urteilsrelevanter Einflüsse interpretiert und gewichtet werden. Das setzt allerdings voraus, dass der Schulpsychologe über solche Hintergrundinformationen verfügt.

Ein besonderer Aspekt der Beurteilung des Kindes durch die Eltern ergibt sich daraus, dass die Eltern viel mehr als die übrigen Personen, die am Entscheidungsprozess beteiligt sind, involviert sind, persönlich vom Entscheid über die Einschulung oder Rückstellung betroffen werden, geht es doch nicht um irgendein Kind, sondern um ihr Kind. Aus dieser persönlichen Betroffenheit ergeben sich oft mehr oder weniger stichhaltige, intuitive Ueberzeugungen betreffend die beste Einschulung bzw. Rückstellung, die die Eltern nicht oder nur schwer verbalisieren können, die aber deswegen den wahren Sachverhalt nicht weniger gut zu treffen brauchen. Um den Eltern ihre eigene Urteilsbildung zu erleichtern, sollten sie über alle die Einschulung oder Rückstellung betreffenden Probleme informiert werden.

Auch allfällige Informationen von seiten des Logopäden, des Kinderarztes des Heilpädagogen etc. sind sehr wichtig. Es sei hier nochmals an die Bedeutung der Sprachbeherrschung für den Schulerfolg erinnert. Sprachgebrechen führen zudem oft zu einer zusätzlichen psychischen Belastung des Kindes, zusätzlich zu jener Belastung, die für fast alle Kinder in mehr oder weniger grossem Umfang mit der Einschulung verbunden ist. Auch Informationen von dieser Seite können bestimmten Verzerrungen unterliegen, die sich aus falschen oder ungenügenden Kenntnissen



über die schulischen Belange oder aber aus subjektiven Ueberzeugungen und Meinungen ergeben.

Eine weitere Informationsquelle stellen die Ergebnisse psychodiagnostischer Testverfahren und die Beobachtung des Kindes durch den Schulpsychologen dar. Auf die entsprechenden Aspekte ist in den Kapiteln 5.1 (Zur Begründung der Psychodiagnostik bei der Einschulung, S. 189 ff.) und 5.2 (Zur Brauchbarkeit von Einschulungstests, S. 191 ff.) eingegangen worden.

Eine letzte wichtige Information betrifft den familiären Hintergrund des Kindes. Die Familie wirkt sich indirekt schon bei der Beurteilung des Kindes durch die Kindergärtnerin, den Schulpsychologen und vor allem die Eltern aus, ist doch der Entwicklungsstand des Kindes entscheidend von der familiären Sozialisationspraxis abhängig. Im Kapitel 4.3 (Familiäre Bedingungsvariablen des Schulerfolgs, S. 172 ff.) ist ausführlich erläutert worden, welchen Einfluss die Familie auf den Schulerfolg des Kindes hat. Informationen betreffend den familiären Hintergrund sind zwar auch für die hypothetische Begründung des aktuellen Verhaltens des Kindes, vor allem aber für das Abschätzen des weiteren Einflusses der Familie auf das Kind wichtig. Es geht vor allem um die Einstellung der Eltern zum Kind, zur Schule, zur Leistung, zur Erziehung etc., werden doch später auftauchende Konflikte auf dem Hintergrund solcher Einstellungen bewältigt werden. So ist es z. B. wichtig zu wissen, wie die Eltern bei einem allfälligen, möglicherweise vorübergehenden Leistungsabfall des Kindes reagieren könnten, ob sie etwa zusätzlich Druck auf das Kind ausüben oder aber ob sie dem Kind bei der Bewältigung der mit Lernmisserfolg verbundenen Frustrationen helfen, indem sie es ermutigen.

Die Informationen betreffend den familiären Hintergrund stammen einerseits von der Kindergärtnerin, andererseits von den Eltern selbst. Die direkte Information von seiten der Eltern ist unter Umständen verzerrt in Richtung Beschönigung etc. Zudem sind die Eltern hier noch mehr involviert als bei der Beurteilung des Kindes, geht es doch um ihr erzieherisches Verhalten, um ihre Beziehung zum Kind. Aus diesen Gründen müssen die Informationen betreffend den familiären Hintergrund sehr vorsichtig interpretiert werden.

Verarbeitung und Gewichtung der Information

Die Verarbeitung und Gewichtung der verschiedenen Informationen ist sehr schwierig. Es fehlen weitgehend empirisch belegte Kenntnisse über mögliche Zusammenhänge zwischen den einzelnen Fakten, die die verschiedenen Informationsquellen liefern, und dem Schulerfolg, an denen sich der Verarbeitungs- und Gewichtungsprozess orientieren könnte. Am wichtigsten für den Schulerfolg sind wohl kognitive und das Arbeitsverhalten betreffende Variablen. Eine ausreichende emotive Selbststeuerung und eine angemessene Lern- und Leistungsmotivation sind weitere sehr wichtige Variablen. Ein angemessenes soziales Verhalten ist deshalb auch für den Schulerfolg wichtig, weil das Kind sonst bald in es belastende Konflikte mit anderen Kindern und möglicherweise mit der Lehrperson gerät.

Das Problem der Verarbeitung und Gewichtung der Information ist ein doppeltes: einerseits müssen die einzelnen Informationsquellen, andererseits die einzelnen Aspekte, auf die sich die Informationen beziehen, gewichtet werden. Das Gewicht, das den einzelnen Informationsquellen zukommt, hängt entscheidend von ihrer Objektivität und Reliabilität ab. Da aber weder die Objektivität noch die Reliabilität der Aussagen von Kindergärtnerin, Eltern, Logopäden etc. exakt bestimmt werden können, müssen sie vom Schulpsychologen abgeschätzt werden. Diese Abschätzung verläuft nach mehr oder weniger subjektiven Kriterien. Eine zusätzliche Schwierigkeit besteht darin, dass der Schulpsychologe selbst auch eine Informationsquelle ist, die ebenfalls bezüglich ihrer Verwertbarkeit eingeschätzt werden muss. Der Schulpsychologe mag etwa dazu neigen, die Brauchbarkeit der von ihm gelieferten Informationen zu überschätzen.

Die einzelnen Verhaltensaspekte, die beurteilt werden, sind verschieden wichtig für den Schulerfolg. Sie werden auch verschieden gut abgedeckt durch die einzel-

nen Informationsquellen. Ueber das intellektuelle Verhalten liegen Informationen von seiten des Schulpsychologen, der Kindergärtnerin und unter Umständen der Eltern und des Logopäden vor. Ueber das soziale Verhalten in der Gruppe der Gleichaltrigen hingegen kann in der Regel nur die Kindergärtnerin ausreichende Auskunft geben.

Die kognitive Leistungsfähigkeit des Kindes dürfte am sichersten durch den Schulpsychologen beurteilt werden können, sofern er sich geeigneter psychometrischer Testverfahren bedient. Hier ist allerdings zu bedenken, dass der Schulpsychologe das Kind oft nur aus der Einzelsituation kennt und gewissermassen nur aus einer Momentaufnahme. In der Einzelsituation verhalten sich viele Kinder anders als in der Gruppensituation, die mit der späteren schulischen Situation - Lernen in der Klasse - viel mehr vergleichbar ist. Ein Kind kann in der Einzelsituation infolge des persönlicheren Kontaktes und der geringeren Anforderungen an das Arbeitsverhalten - weniger Ablenkung als in der Gruppensituation etc. - auf ein kognitives Leistungsniveau kommen, das es in der Gruppensituation nicht mehr zu realisieren vermag. Aus diesem Grunde ist das Lern- und Arbeitsverhalten des Kindes in der Gruppe, wie es die Kindergärtnerin aus längerer Erfahrung mit dem Kind und der Schulpsychologe allenfalls aus einem von ihm durchgeführten Gruppeneinschulungstest kennt, für das Abschätzen des späteren Schulerfolges ausserordentlich wichtig.

Es gibt kaum konkret verwertbare Regeln, nach denen die Gewichtung der Informationen erfolgen könnte. Sie wird deshalb nach der mehr oder weniger impliziten Einschulungstheorie des Schulpsychologen erfolgen. Diese Einschulungstheorie kann mehr oder weniger erfahrungsbezogen sein, d.h. u.a. durch Rückmeldeprozesse aus der tatsächlichen schulischen Bewährung modifizierbar. So wenig Kindergärtnerinnen und Eltern von subjektiven Annahmen gefeit sind, so wenig ist es der Schulpsychologe, wenn er auch dank seines grösseren psychologischen Wissens diese Zusammenhänge eher zu durchschauen vermag.

Ein wichtiger Aspekt darf nicht vernachlässigt werden. Es ist durchaus denkbar, dass sich die einzelnen Informationen aus den verschiedenen Informationsquellen teilweise widersprechen, sodass ein uneinheitliches, widersprüchliches 'Bild' vom Kind entsteht. Eine Integration aller Information um jeden Preis, ein Einleiben von Widersprüchen würde zwangsläufig zu Verzerrungen führen. Der Schulpsychologe wird sich deshalb bemühen müssen, solche Widersprüche zu ertragen, zu akzeptieren. Denn ein konstruiertes, dafür scheinbar widerspruchsfreies 'Bild' vom Kind verliert viel an prognostischem Wert.

Die Zuordnung des Kindes zur angemessensten Einschulungsmöglichkeit

Ist die Information betreffend das Kind und den familiären Hintergrund verarbeitet und gewichtet, wobei es sich jeweils nur um ein vorläufiges Ergebnis, um einen vorläufigen Ist-Zustand handeln kann, dann beginnt ein hypothesengeleiteter Prozess der Zuordnung des Kindes zur geeignetsten Einschulungsmöglichkeit. Es handelt sich hier um eine Art von Klassifikationsprozessen. Die Zuordnung des Kindes zu bestimmten Einschulungsmöglichkeiten erfolgt nach bestimmten Zuordnungsregeln. Nach Langfeldt (1976) gibt es im Bereich der pädagogischen Diagnostik vor allem folgende beiden Zuordnungsregeln:

1. Der Schüler wird in eine von n verschiedenen Kategorien aufgrund der Ähnlichkeit bestimmter seiner Attribute mit den Attributen der Schüler der entsprechenden Kategorie eingeteilt. Dadurch wird in erster Linie das bestehende Schulsystem gestützt und weniger den individuellen Möglichkeiten des Schülers Rechnung getragen.

2. Die Einordnung des Schülers erfolgt in diejenige von n Kategorien, die einen aufgrund bestimmter Attribute vorhergesagten maximalen Kriterienwert (etwa Schulerfolg) erwarten lässt. Anders formuliert: die Zuordnung des Schülers zu den Lernbedingungen ist so vorzunehmen, dass für ihn das höchstmögliche Mass an individuellem Nutzen erreichbar ist.

Jede Zuordnung muss dabei folgende Informationen berücksichtigen:

1. Informationen über das Kind. Sie stammen in der Regel von der Kindergärtnerin, von den Eltern, vom Schulpsychologen etc. Auf diesen Aspekt ist oben ausführlich eingegangen worden.

2. Informationen über die Lernbedingungen. Die Lernbedingungen sind je nach Klassentyp, d.h. je nach Curriculum verschieden. Das wichtigste Kriterium ist vor allem das unterschiedliche Ausmass an Leistungsanforderungen. Im Rahmen der Abklärung möglicher Einschulungsalternativen wird man also u.a. davon ausgehen, welche Lern- und Leistungsvoraussetzungen jeweils gefordert sind.

Es ist bereits erwähnt worden, dass unsere gegenwärtigen Lehrpläne wenige oder gar keine konkrete Voraussetzungen bezüglich der kindlichen Lern- und Leistungsfähigkeit postulieren. Daraus ergibt sich eine Unsicherheit in der Zuordnung des Kindes zur geeignetsten Einschulungsmöglichkeit. Ein zusätzliches Problem besteht darin, dass Lern- und Leistungsvoraussetzungen nicht nur von den unterschiedlichen Curricula, sondern auch von den je unterschiedlichen Interpretationen des entsprechenden Curriculums durch die Lehrperson abhängig sind.

Die Lehrperson konstituiert wesentlich die Lern- und Leistungsbedingungen für das Kind. Sie ist u.a. deshalb von entscheidender Bedeutung, weil viele Kinder in diesem Alter vor allem der Lehrperson zuliebe lernen und sich anstrengen (extrinsische Motivation, Bedürfnis nach Zustimmung und Anerkennung von seiten der Lehrperson, vgl. dazu Kapitel 4.2.3, Affektive, motivationale und voluntative Variablen und Schulerfolg, S. 165 ff.). Fehlt eine ausreichend tragfähige Beziehung zwischen Kind und Lehrperson, so kann es allein deswegen zu Lernschwierigkeiten und sogar Schulversagen kommen, selbst dann, wenn die kindspezifischen Voraussetzungen hinreichend erfüllt sind.

3. Informationen über die Konsequenzen der Zuordnung des Kindes zu einer bestimmten Einschulungsmöglichkeit. Diese Konsequenzen beziehen sich vor allem auf folgende drei Aspekte: 1. auf die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung des Kindes, 2. auf die Weiterentwicklung seiner intellektuellen Leistungsfähigkeit und 3. auf seine späteren gesellschaftlich-beruflichen Chancen (vgl. dazu Langfeldt, 1976). Wird das Kind mit Lernbedingungen konfrontiert, die seine kognitive, affektive, voluntative, motivationale und soziale 'Leistungsfähigkeit' überfordern, wird das entsprechend ungünstige Rückwirkungen auf die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung haben (Lernunlust, affektive und motivationale Reaktionen, Einstellungen bezüglich sich selbst und der Schule etc.). Andererseits können Lernbedingungen, die der kindlichen Leistungsfähigkeit zu wenig entsprechen, das Kind in seiner Entwicklung einschränken. Eine optimale intellektuelle Weiterentwicklung wird nur unter Lernbedingungen möglich sein, die das Kind nicht unter- und nicht deutlich überfordern. Eine Einschulung, die die kindliche Leistungsfähigkeit unterschätzt, konfrontiert das Kind mit wenig fordernden und anregenden Lernbedingungen. Ein solches Kind kann sich diesem für es an sich zu wenig anspruchsvollen Niveau anpassen, sodass mit der Zeit seine tatsächliche Leistungsfähigkeit so weit abgesunken ist, dass es schlussendlich wirklich zu diesen für es anfänglich unangemessenen Lernbedingungen gehört. Solche Prozesse vollziehen sich u.a. über die Erwartungshaltung des Lehrers bezüglich der kindlichen Leistungsfähigkeit (vgl. dazu Kapitel 4.5 Erste Schulerfahrungen und Schulerfolg, S. 180 ff.). Es sei noch darauf hingewiesen, dass sich die intellektuelle Entwicklung des Kindes nicht von der übrigen Entwicklung trennen lässt. Eine unangemessene intellektuelle Entwicklung wird ungünstige Rückwirkungen auf die übrige Persönlichkeitsentwicklung haben.

Die gesellschaftlich-beruflichen Konsequenzen einer bestimmten Einschulung sind heute aktueller denn je. Die Schule hat u.a. die Funktion, dem Kind einen Platz in der gesellschaftlichen Hierarchie zuzuweisen (vgl. dazu Kapitel 3.1, Funktionen der Schule, S. 92 f.). Besonders die Einschulung in Schultypen mit wenig gesellschaftlichem Prestige, so etwa die Einschulung in eine Hilfsklasse (Klasse für Lernbehinderte), wirft zahlreiche Probleme auf, nicht zuletzt wegen der ungenügenden Durchlässigkeit bzw. Reversibilität einer bestimmten Einschulung. So

ist es viel eher möglich, von der Primarschule in die Hilfsschule versetzt zu werden als umgekehrt.

Leider orientieren sich viele Eltern - in der berechtigten Sorge um die (berufliche) Zukunft ihres Kindes - zu sehr nur an den Konsequenzen gesellschaftlicher und beruflicher Art und vernachlässigen dabei die Konsequenzen einer unangemessenen Beschulung für seine Persönlichkeitsentwicklung.

Einschulungsmöglichkeiten

Der ganze Zuordnungsprozess Kind - Einschulung muss also sehr viele, verschiedenartige Informationen und Aspekte berücksichtigen. Aus bereits erwähnten Gründen ist er zudem nur beschränkt objektivierbar.

Welche konkreten Einschulungsmöglichkeiten gibt es nun? Die wichtigsten sind im Diagramm auf Seite 247 aufgeführt worden. Es muss betont werden, dass im konkreten Fall oft nicht alle Möglichkeiten zur Wahl stehen, weil vor allem in kleineren Gemeinden gar nicht so weit differenziert werden kann.

1. Eine erste Möglichkeit, das Einschulungsproblem zu lösen, ist die Rückstellung des Kindes, verbunden mit dem Besuch eines weiteren Kindergartenjahres. Eine Rückstellung ist aber nur dann sinnvoll, wenn die Leistungs- und Verhaltensdefizite, die zur Rückstellung geführt haben, gezielt pädagogisch beeinflusst werden können, etwa durch eine differenzierte Förderung. Eine Rückstellung ist vor allem dann angezeigt, wenn das Kind in vielen relevanten Verhaltensbereichen noch nicht so weit entwickelt ist, dass es dem Schulunterricht in einer normalen Primarklasse folgen könnte und wenn als Alternative nur die Einschulung in eine normale Primarklasse vorhanden ist, das Kind also nicht in eine Spezialklasse eingeschult werden kann. Wenn allerdings neben der Einschulung in eine normale Primarklasse noch andere Alternativen, vor allem sogenannte Einführungsklassen, vorhanden sind, dann dürfte die Rückstellung nur noch für wenige Kinder die günstigste Lösung sein.

Rückstellungen werden oft damit begründet, dass das Kind noch nicht 'reif' genug für die Schule sei. Ein weiteres Kindergartenjahr soll dann die notwendige Nachreifung des Kindes ermöglichen. Es kann nicht bestritten werden, dass für schulisches Lernen bestimmte Voraussetzungen gegeben sein müssen, die ihrerseits von neurophysiologischen Reifungsprozessen abhängig sind. Solche Nachreifungsprozesse vollziehen sich aber immer in Interaktion mit Lernanregungen aus der Umwelt, Reifeprozesse sind auf entsprechende Anforderungen aus der Umwelt angewiesen. Ein allfälliger Entwicklungsrückstand kann durch blosses Abwarten, also ohne ein gezieltes Lernprogramm, kaum aufgeholt werden. Entscheidend ist, dass der Unterricht bzw. die Förderung des Kindes individuell ist, dass Ueber- und Unterforderungen vermieden werden, dass geübte Verhaltenssequenzen in das Gesamtverhalten integriert werden. Eine solche individuelle Lern- und Entwicklungshilfe ist in Kleinklassen, etwa in sogenannten Einführungsklassen oft ebenso gut möglich wie im Kindergarten, vor allem dann, wenn das Kind in einen Kindergarten zurückgestellt wird, in dem es mit jüngeren Kindern zusammenkommt, die andere Lernvoraussetzungen mitbringen. Zu heterogene Lernvoraussetzungen der zu fördernden und zu erziehenden Kinder erschweren eine individuelle Förderung beträchtlich.

Die Einschulung des Kindes in eine Spezialklasse (Einführungsklasse etc.) hat zudem gegenüber der Rückstellung unter Umständen den grossen Vorteil, dass das Kind selbst kein 'Sozialprestige', kein Ansehen bei den anderen Kindern, verliert, kann es doch so auch in die Schule. Viele Kinder möchten zudem von sich aus in die Schule und sind enttäuscht, wenn sie noch ein weiteres Jahr den Kindergarten besuchen sollen. Die Freude auf die Schule etc. wird mit einer Einschulung in eine Einführungsklasse wohl eher aufrechterhalten als mit einer Rückstellung. Andererseits gibt es Kinder, die von sich aus noch nicht in die Schule wollen, noch nicht schulbereit sind. In solchen Fällen mag dann eine Rückstellung günstiger sein. Es darf nicht vergessen werden, dass es nicht in erster Linie darum geht, ob ein Kind zurückgestellt wird oder ob es etwa eine Einführungsklasse besucht, sondern darum, dass das Kind

möglichst optimal erzogen und gefördert wird.

2. Eine zweite Möglichkeit besteht in der Einschulung in eine sogenannte Einführungsklasse. In Einführungsklassen wird in der Regel der Lehrstoff der 1. Primarklasse auf zwei Schuljahre verteilt. Die Lern- und Leistungsvoraussetzungen sind entsprechend geringer als jene für die Einschulung in eine normale 1. Primarklasse. Wo solche Einführungsklassen vorhanden sind, stellen sie eine echte Alternative zur Rückstellung dar. Kinder mit ausreichender Intelligenz, aber ungenügendem Arbeits- und Lernverhalten (mangelnde Ausdauer, langsames Arbeitstempo etc.) und / oder geringer emotionaler Belastbarkeit und / oder unangemessenem Sozialverhalten (etwa mangelnde Ansprechbarkeit in grossen Gruppen) können in einer Einführungsklasse entsprechend ihrer Intelligenz, aber unter Rücksichtnahme auf ihre übrigen, unangemessenen Verhaltensweisen oft gut geschult werden, fällt doch u.a. der Zeit- und damit ein Teil des Leistungsdrucks weg.

3. Eine dritte Möglichkeit stellt die Einschulung in eine Kleinklasse für normalintelligente Kinder mit Verhaltensstörungen dar. Zwar werden in Kleinklassen in der Regel die gleichen Stoffprogramme wie in den entsprechenden normalen Primarklassen unterrichtet. Durch die deutlich reduzierte Kinderzahl (8 - 12 Kinder, je nach Zusammensetzung) ergeben sich aber dennoch erleichterte Lernbedingungen, unter denen ein Abbau oder zumindest ein Stillstand des Fortschreitens der Verhaltensstörungen erreicht werden kann. Allfällige therapeutische Massnahmen ausserhalb der Schule haben zudem oft nur dann einen ausreichenden Erfolg, wenn das Kind schulisch entlastet werden kann, wie es mit dem Besuch einer Kleinklasse möglich ist. In der Kleinklasse hat die Lehrperson mehr Zeit für das einzelne Kind, kann individueller auf seine Schwierigkeiten eingegangen, kann es individueller und damit auch gezielter gefördert und unterrichtet werden. Die Aufnahmekriterien können von Klasse zu Klasse unterschiedlich sein. Es muss aber darauf geachtet werden, dass die Zusammensetzung der Gruppe ein Zusammenleben der Kinder und damit auch ein angemessenes Unterrichtetwerden gewährleistet.

In solche Kleinklassen können etwa Kinder aufgenommen werden, deren Verhaltensdefizite nicht primär durch Entwicklungsverzögerungen, sondern durch hirnnorgische Schädigungen oder durch sehr ungünstige Milieuverhältnisse (grosse Defizite in der primären Sozialisation) bedingt sind. Die Verhaltensdefizite können dabei einen weiten Bereich umfassen: gravierende Ausfälle im Bereich des Arbeits- und Lernverhaltens, emotional gestörte Kinder, Kinder mit gestörtem Sozialverhalten etc. Die Tatsache, dass in Kleinklassen in irgendwelcher Hinsicht schwierige Kinder eingeteilt werden, wirft aber zahlreiche Probleme auf. Es ist bereits erwähnt worden, dass bei der Zusammensetzung bestimmte Kriterien berücksichtigt werden müssen. So ist es zum Beispiel wenig sinnvoll, sehr stark gehemmte und selbstunsichere Kinder mit sozial expansiven, aggressiven Kindern in die gleiche Gruppe einzuteilen. Oft ist es nur sehr schwer möglich, bei der Zusammensetzung einer Kleinklasse ein Gleichgewicht zu erhalten, damit die Gruppe funktionsfähig bleibt. Das hängt damit zusammen, dass die verschiedenen Kinder nicht in einer ausreichend vorhersagbaren Art und Weise aufeinander reagieren. Vom pädagogischen Standpunkt aus stellt sich auch die Frage, wie soziales Lernen, Lernen am Modell, Lernen durch Imitation in einer Gruppe verhaltensauffälliger Kinder überhaupt möglich ist, wenn geeignete Verhaltensmodelle fehlen.

Es stellt sich also die Frage, wie schwierig ein Kind überhaupt sein darf, damit es in eine normale Primarklasse aufgenommen wird. Es geht also um die Tragfähigkeit einer Schulklasse und auch der Lehrperson. Gerade ein schwieriges Kind kann zum Prüfstein für das erzieherische Bemühen des Lehrers und für die Bereitschaft der Klasse zur Toleranz und Rücksichtnahme werden. Leider sind solche soziale Lernprozesse, die zu einem tragfähigen Klassenklima führen, in einer einseitig an kognitiven Lernprozessen orientierten Schule nur selten im erwünschten Ausmass möglich. Wenn eine Kleinklasse zu einer Ablage schwieriger Kinder wird, die in einer normalen Primarklasse aus irgendwelchen Gründen (scheinbar) nicht mehr tragbar sind, weil sie das rei-

bungslose Funktionieren des Unterrichtes gefährden, dann ist eine sinnvolle erzieherische Arbeit in ihr nicht mehr möglich.

Ob ein Kind besser in eine Einführungsklasse oder in eine Kleinklasse eingeschult wird - sofern überhaupt beide Alternativen vorhanden sind -, hängt vom Ausmass und der Schwere der Verhaltensdefizite ab. Verhaltensauffällige Kinder ohne Entwicklungsrückstände werden eher in eine Kleinklasse eingeteilt, Kinder mit durch Entwicklungsverzögerungen bedingten Verhaltensauffälligkeiten in eine Einführungsklasse. Da eine Trennung zwischen den beiden möglichen Ursachengruppen oft nicht möglich ist, sind die Zuordnungskriterien fließend. Man wird auf jeden Fall darauf achten, die beiden Klassen so zusammenzustellen, dass sie mit hinreichender Sicherheit lebensfähig sind.

4. Eine vierte Einschulungsmöglichkeit stellt die Hilfsschule dar. In der Regel sind die Kriterien für eine Hilfsschuleinweisung primär ein schulisches Leistungsversagen in der normalen Primarklasse, das über einen längeren Zeitraum anhält und sekundär gravierende Lerndefizite kognitiver und motivationaler Art. Da ein Kind zum Zeitpunkt der Einschulung in der Schule noch gar nicht versagt haben kann, stellt sich die Frage, ob es überhaupt verantwortbar ist, Kinder von Anfang an in eine Hilfsklasse einzuschulen und ihnen damit die Chance, sich in einer normalen Primarklasse zu bewähren, vorzuenthalten. Dieses Problem kann nur im Einzelfall gelöst werden. Eine differenzierte schulpsychologische Untersuchung gestattet - mit aller berechtigten und notwendigen Vorsicht - eine hinreichende Prognose des schulischen Leistungsverhaltens. Je intelligenzschwächer ein Kind ist, desto eher wird man sich für die Hilfsklasse entscheiden. Dazu ist zu bemerken, dass im Alter von 6-8 Jahren ein kognitives Leistungsdefizit nicht nur durch eine echte Minderbegabung, sondern durch einen an sich aufholbaren Entwicklungsrückstand bedingt sein kann. Sogenannte Grenzfälle wird man deshalb besser in eine Einführungsklasse statt in eine Hilfsklasse einschulen. Aus dem Besuch der Einführungsklasse ergeben sich zudem eine Fülle von diagnostisch und prognostisch verwertbaren Informationen. Wenn ein Kind den normalen Primarschullehrstoff unter stark erleichterten Lernbedingungen, wie sie in einer Einführungsklasse gegeben sind, nicht zu bewältigen vermag, wird sich eine Hilfsklasseneinweisung viel mehr rechtfertigen lassen. Die Einteilung in eine Einführungsklasse stigmatisiert das Kind zudem viel weniger als die Einteilung in eine Hilfsklasse. Dieser Aspekt des Verlustes an Ansehen, unter dem die Eltern oft mehr leiden als das Kind selbst, muss zwar berücksichtigt werden, darf aber nie das einzige Entscheidungskriterium sein.

Eine Hilfsklassen-Einweisung darf nie - schon gar nicht, wenn sie mit der Einschulung zusammenfällt - ein endgültiger Entscheid sein, sondern muss reversibel bleiben. Es geht hier also um die Durchlässigkeit Hilfsschule - Primarschule. Es wäre etwa möglich, jene Kinder, die in eine Hilfsklasse eingeschult werden, nach dem ersten Schuljahr erneut schulpsychologisch zu untersuchen und erst aufgrund der Ergebnisse über den weiteren Verbleib in der Hilfsklasse zu entscheiden.

Man kann in diesem Zusammenhang allerdings argumentieren, dass ein ursprünglich eigentlich nicht hilfsschulbedürftiges Kind deswegen zu einem hilfsschulbedürftigen Kind wird, weil es die Hilfsschule besucht, wo es nicht mit es angemessen fordernden Lernprozessen konfrontiert wird. Eine solche Argumentation liesse sich von der sogenannten 'Pygmalion-Effekt-Theorie' her begründen (vgl. dazu Kapitel 4.5 Erste Schulerfahrungen und Schulerfolg, S. 180 ff.). Der Erwartungshaltung des Lehrers, die sich als sich selbsterfüllende Prophezeiung auswirken kann, kann unter Umständen durch gezielte Information des Lehrers über das Kind und über die psychologischen Mechanismen dieses Effektes entgegengewirkt werden. Der Lehrer muss also zu einer differenzierten Einstellung und Erwartungshaltung dem Kind gegenüber bereit und fähig sein. Der Lehrer in der Hilfsklasse muss sich darum bemühen, ein Kind soweit zu fördern, dass es eine Chance hat, dem Unterricht in der normalen Primarklasse zu folgen. Das wird allerdings nicht bei allen Kindern möglich sein, gibt es doch in der Hilfsklasse viele Kinder, die eindeutig intelligenzschwach sind und die deshalb

selbst bei optimaler Förderung in der Hilfsklasse in einer Primarschulklasse überfordert wären. Bei allen Bemühungen des Lehrers um Reintegration in die Primarschule darf es nicht so weit kommen, dass er danach beurteilt wird, wieviele Kinder er von der Hilfsschule in die Normalschule zurückbringt, so wie Primarlehrer der 6. Klasse oft danach beurteilt werden, wieviele Kinder sie in die Sekundar- oder sogar in die Mittelschule 'hinaufbringen'.

5. Die fünfte und wohl weitaus häufigste Einschulung ist die Einschulung in die 1. Primarklasse. Ausreichend leistungsfähige und leistungsbereite Kinder ohne gravierende Verhaltensauffälligkeiten werden in die 1. Primarklasse eingeschult.

Wie bereits erwähnt, müssen bei der Zuordnung des Kindes zur günstigsten Einschulungsmöglichkeit vielfältige Informationen - betreffend das Kind, die curricularen Lern- und Leistungsvoraussetzungen und das erzieherische und unterrichtende Verhalten der Lehrperson - berücksichtigt werden. Aus diesen Informationen wird je nach vorhandenen Einschulungsmöglichkeiten - sehr oft sind wohl nicht alle hier diskutierten Möglichkeiten gegeben - die angemessenste Lösung gesucht werden. Die angemessenste Lösung setzt aber oft voraus, dass das Kind eine zusätzliche Hilfestellung - etwa eine logopädische Behandlung, ein psychomotorisches Training etc. - erhält. Da das Angebot an solchen zusätzlichen Hilfen im grossen und ganzen eher gering ist und weil damit oft schwierige finanzielle Probleme verknüpft sind, können viele Kinder nicht optimal eingeschult werden.

Die Entscheidung für eine bestimmte Einschulung sollte - wenn irgendwie möglich - in Übereinstimmung mit den Eltern und eventuell auch des Kindes erfolgen. Denn auch bei den Eltern wirken sich Erwartungshaltungen oft als sich selbsterfüllende Prophezeiungen aus. Wenn Eltern etwa überzeugt sind, dass ihr Kind nicht schulreif ist, kann eine Einschulung allein deswegen zu einem Misserfolg werden, obwohl das Kind an sich die notwendigen Voraussetzungen für eine Einschulung mitbringt. Solche Eltern erwarten gewissermassen den ersten Misserfolg in der Schule, nur um damit ihre Meinung bestätigen zu können. Solche ungünstigen Einflüsse von seiten der Eltern auf das Kind ergeben sich vor allem bei gestörten Eltern - Kind - Beziehungen, bei Rollenvorschriften der Eltern an das Kind, die seine Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigen oder sogar gefährden (vgl. dazu das Kapitel 2.5.2.7 Elterliche Rollenvorschrift und kindliches Verhalten, S. 57 ff.). Aber auch ohne solche neurotisierenden elterlichen Erwartungshaltungen kann es zu ungünstigen Konstellationen kommen, nämlich dann, wenn die Erwartungshaltung des Kindes in Widerspruch zur an sich günstigen Einschulung steht. Ein Kind, das sich sehr auf die Schule freut, das in die Schule möchte, damit es etwa bei seinen Kameraden bleiben kann, wird sich womöglich nicht mit einer Zurückstellung in den Kindergarten abfinden, wird eine Abwehr- und Trotzhaltung einnehmen, die die erhofften günstigen Auswirkungen eines weiteren Kindergartenjahres zunichte macht.

Bei der obigen Erläuterung verschiedener Einschulungsmöglichkeiten wurde stillschweigend davon ausgegangen, dass sich die günstigste Einschulung auch organisatorisch realisieren lässt. Der tatsächliche Entscheidungsspielraum wird aber nicht nur durch das Fehlen verschiedener Alternativen, sondern auch durch äussere Faktoren eingeschränkt. So kann ein Kind unter Umständen deshalb nicht zu jener Lehrperson in die 1. Primarklasse eingeschult werden, die seinen Voraussetzungen am besten entspricht, weil der Schulweg zu lang ist, weil die Klasse schon überfüllt ist usw. Organisatorische und psychologisch-pädagogische Kriterien lassen sich oft nur unzureichend vereinbaren. Psychologisch-pädagogische Kriterien sollten zumindest den Vorrang vor rein organisatorischen Kriterien erhalten.

Es ist oben erwähnt worden, dass wohl selten alle die verschiedenen diskutierten Einschulungsmöglichkeiten vorhanden sind. Es stellt sich deshalb die Frage, ob und in welchem Umfang ein bestimmter Schultyp auch Funktionen eines anderen

Typs übernehmen kann. Ein Beispiel: sind keine Einführungsklassen vorhanden, so können jene Kinder, die eigentlich in eine solche Klasse gehörten, in einer eigenen Kindergartenklasse zusammengefasst werden. Individuelle Förderung liesse sich auch so besser realisieren, vor allem dann, wenn die Kinderzahl in der Klasse entsprechend reduziert wird. Statt zwei Jahre Einführungsklasse würde ein Kind ein Jahr den Kindergarten für zurückgestellte Kinder und sodann ein Jahr die normale 1. Primarklasse besuchen.

Die Information der Lehrperson

Ist der Entscheid über die Zuordnung des Kindes zu einer von verschiedenen Einschulungsmöglichkeiten gefallen, so stellt sich die Frage, ob und in welchem Umfang die zukünftige Lehrperson des Kindes - Kindergärtnerin, Lehrerin oder Lehrer - über das Kind und den Entscheidungsprozess informiert werden sollen. Es ist bereits vom sogenannten 'Pygmalion-Effekt', von der Erwartungshaltung der Lehrperson bezüglich des zukünftigen Verhaltens des Kindes gesprochen worden. Nach diesen Hypothesen wird sich das Verhalten des Kindes in Richtung Erwartungshaltung der Lehrperson entwickeln.

Solange der Lehrperson über günstige Verhaltensweisen und Eigenschaften des Kindes berichtet werden kann, wird sich ihre Erwartungshaltung, die sich aufgrund dieser und möglicherweise weiterer Informationen bildet, günstig auf die weitere Entwicklung des Kindes auswirken, folgt man den Annahmen der Theorie des 'Pygmalion-Effekts'. Ungünstigere und pädagogisch unerwünschte Konsequenzen ergeben sich aber dann, wenn die Information über das Kind mehrheitlich ungünstig ist. Es wäre dann denkbar, dass ein Schulversagen des Kindes die Folge oder auch die Folge der durch die Information bewirkten ungünstigen (wenn auch möglicherweise realistischen) Erwartungshaltung der Lehrperson ist. Wird etwa ein Kind mit eher knappen kognitiven Lern- und Leistungsvoraussetzungen in die 1. Primarklasse eingeschult und die Lehrperson entsprechend informiert, so könnte ein allfälliges Schulversagen als durch die Erwartungshaltung der Lehrperson verursacht oder mitverursacht betrachtet werden. Wenn der 'Pygmalion-Effekt' in jedem Falle wirksam würde, müsste ernsthaft überlegt werden, ob dem Kind durch eine Informationsmanipulation im Sinne eines Vorenthaltes oder Beschönigens geholfen werden könnte. Ein Kind würde dann unter Umständen deshalb in der Schule nicht versagen, weil die Lehrperson nicht ein Schulversagen, sondern vielmehr einen Schulerfolg erwartet. Eine gezielte Informationsmanipulation lässt sich m.E. nicht vertreten. Abgesehen von ethischen Aspekten könnte sich das Bekanntwerden von Informationsmanipulation sehr ungünstig auf die Zusammenarbeit Schulpsychologe - Lehrperson auswirken. Hingegen wird man im Einzelfall von sich aus auf eine Information der Lehrperson verzichten, wenn dafür stichhaltige Gründe vorliegen. Erkundigt sich aber eine Lehrperson von sich aus nach dem Kind, sollte die Information soweit als möglich den Tatsachen entsprechen. Entscheidendes wird dabei von der Erwartungshaltung des Informierenden (hier des Schulpsychologen) abhängen, denn es muss angenommen werden, dass der Informierte (die Lehrperson) diese Erwartungshaltung unter Umständen unreflektiert übernimmt. Wenn der Schulpsychologe mit einem Schulversagen rechnet und das der Lehrperson auch zu verstehen gibt, dann muss mit ungünstigen Auswirkungen auf das betroffene Kind gerechnet werden. Selbst wenn die ungünstigen Aspekte überwiegen, etwa betreffend das Lern- und Leistungsvermögen des Kindes oder sein Arbeitsverhalten, sollte die Lehrperson ermutigt werden, dem Kind trotz allem eine echte Bewährungschance zu geben, sollte die Lehrperson beraten werden, wie dieses Kind unter den gegebenen Voraussetzungen am besten unterrichtet und gefördert werden kann.

Die Erwartungshaltung der Lehrperson konstituiert sich nicht nur aus der Information von seiten des Schulpsychologen, sondern auch aus Informationen aus anderen Quellen (Erfahrungen mit einem Geschwister aus der gleichen Familie, Informationen von seiten der Kindergärtnerin etc.) und aus eigenen ersten Erfahrungen mit dem Kind. Wichtig für den weiteren Verlauf des schulischen Schicksals des Kindes ist dann u.a. die grundlegende pädagogische Haltung der Lehrperson

(Engagement am Kind, Zuversicht etc.) sowie die Flexibilität bzw. Rigidität der Einstellung und Erwartungshaltung bezüglich der weiteren Entwicklung des Kindes. Sehr ungünstig für das Kind sind Erwartungshaltungen, die zu Vorurteilen werden. Wenn die Erwartungshaltung der Lehrperson, die mit einem Schulversagen des Kindes rechnet, durch neue Informationen und Erfahrungen nicht modifizierbar ist, dann wird sich ein Kind wohl vergeblich noch so sehr anstrengen. Die Offenheit der Lehrperson für neue, unerwartete, nicht ohne weiteres in das bisherige Wissen vom Kind integrierbare Informationen und Erfahrungen ist für den Schulerfolg des Kindes ausserordentlich wichtig.

Alle diese Aspekte müssen bei der Information der Lehrperson durch den Schulpsychologen berücksichtigt werden.

Ein weiteres Problem stellt die Art und Weise dar, wie die Lehrperson vom Schulpsychologen informiert wird. Selbstverständlich wird er sich um Verständlichkeit und Relevanz der Informationen bemühen. Anamnestiche und testpsychologische Informationen sind in der Regel für die Lehrperson nur beschränkt verwertbar. Zudem können Informationen, die keinen ausreichenden Bezug zum Unterrichten und Lehren, zum Lehrerverhalten also, haben, mehr verwirren als klären. Die Relevanz und der Praxisbezug der verschiedenen Informationen müssen in einem Verarbeitungs- und Transformationsprozess der Lehrperson einsichtig gemacht werden.

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass die Ausführlichkeit der Information durch die Geheimhaltungspflicht des Schulpsychologen beschränkt wird. In der Regel sind die Eltern damit einverstanden, dass der Schulpsychologe die Untersuchungsergebnisse der Lehrperson mitteilt. Zudem ist es so, dass die Qualität der Information nicht oder nur sehr bedingt von der Vollständigkeit abhängt. Viele Informationen, die der Schulpsychologe von den Eltern erhält, sind zudem für die Schule nicht von unmittelbarer Bedeutung und können der Lehrperson ohne jede nachteilige Folgen vorenthalten werden.

Schliesslich ist darauf hinzuweisen, dass nicht nur die Lehrperson, sondern auch die Eltern über den Entscheidungsprozess informiert werden sollten, wobei hier ähnliche Probleme auftauchen, wie sie oben bei der Information der Lehrperson besprochen wurden.

Mitspracherecht der Eltern und der Kindergärtnerin im Entscheidungsprozess

Wie steht es mit dem Mitspracherecht der Eltern und allenfalls auch der Kindergärtnerin im Entscheidungsprozess? Dass der Schulpsychologe die Erfahrungen der Eltern und der Kindergärtnerin im Entscheidungsprozess berücksichtigen sollte, ist bereits dargelegt worden.

Ein aktives Mitspracherecht der Eltern und der Kindergärtnerin setzt voraus, dass sie ausreichend und objektiv informiert werden. Es ist klar, dass durch eine gezielte Informationsauswahl und -gewichtung die Eltern bzw. die Kindergärtnerin in der vom Schulpsychologen erwünschten Richtung beeinflusst werden können. Eine solche Informationsstrategie ist m. E. mit wenigen Ausnahmen abzuweisen. Nur wenn die Eltern über das Für und das Wider der verschiedenen Einschulungsmöglichkeiten informiert und beraten werden, können sie in eigener Verantwortung mitentscheiden oder sogar im Idealfall selbst entscheiden.

Die Eigenverantwortung der Eltern im Zusammenhang mit der Einschulung ist auch für das spätere Engagement der Eltern am Kind und an der Schule sehr wichtig. Der Schulpsychologe sollte deshalb nicht für die Eltern entscheiden, er sollte die Eltern beraten, er soll mitentscheiden, aber nicht allein und schon gar nicht gegen den ausdrücklichen Willen der Eltern entscheiden. Der Schulpsychologe sollte seine Meinung nicht hinter vagen Formulierungen verbergen, sondern sie offen darlegen, gleichzeitig den Eltern aber zu verstehen geben, dass es auch noch andere Meinungen gibt, für die sich auch gute Gründe anführen lassen. Leider werden viele Eltern mit der ihnen auferlegten Entscheidungs- und Verantwortungspflicht nicht ohne weiteres fertig. Sie sind dann sehr froh, wenn jemand ihnen die Entscheidung abnimmt, vor allem wenn dieser jemand der Schulpsy-

chologe ist, der 'es ja besser wissen müsste'. Wird den Eltern diese Entscheidungspflicht ohne weiteres abgenommen, werden sie in ihrer Auffassung, nicht kompetent zu sein, zusätzlich bestärkt. Das aber kann vor allem dann nicht erwünscht sein, wenn Mitbestimmung und Mitverantwortung der Eltern an bestimmten schulischen Angelegenheiten als unabdingbar betrachtet wird.

Es ist noch zu bemerken, dass der Schulpsychologe in der Regel keine rechtlich bindende Entscheidungskompetenz hat. Er wird vielmehr einen Antrag an die zuständige Entscheidungsinstanz (Schulinspektor, Schulbehörde etc.) stellen. Faktisch kommt dem Schulpsychologen aber dennoch viel Entscheidungsgewicht zu, entscheiden doch die rechtlichen Entscheidungsinstanzen in der Regel gemäss dem Antrag.

Der Miteinbezug der Eltern kann allerdings zu ernsthaften Konflikten führen. Wie soll sich der Schulpsychologe verhalten, wenn sich die Eltern für eine Einschulungsmöglichkeit entschliessen, die für das Kind nach seinem Ermessen oder nach jenem der Kindergärtnerin sehr ungünstig ist? Darf er zulassen, dass das Kind unter Umständen mit es überfordernden und damit in der Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigenden Lernbedingungen konfrontiert wird? Solche Konflikte ergeben sich vor allem mit solchen Eltern, die ihr Kind aus Prestigegründen oder aus eigenen seelischen Konflikten heraus einschulen lassen wollen oder auf einer Rückstellung beharren. Je mehr Emotionen und tiefverankerte Vorurteile und Einstellungen bei den Eltern vorhanden sind, desto weniger Aussicht besteht, sie in einem beratenden Gespräch zu einer Einstellungsänderung zu bewegen. Wenn sich der Schulpsychologe gegen die Auffassung der Eltern stellt und sich aus eigener Verantwortung heraus zu einem entsprechenden Antrag an die Entscheidungsinstanz entschliesst, dann sollten die Eltern darüber und über allfällige Rekursmöglichkeiten informiert werden.

Kommt es schliesslich dennoch zu einer Einschulung, die letzten Endes unangemessen ist, so kann gehofft werden, dass die Eltern angesichts der ungünstigen Erfahrungen einen Einstellungswandel vollziehen, sodass eine nachträgliche Korrektur der anfänglichen Entscheidung möglich wird, sofern eine solche Korrekturmöglichkeit überhaupt offensteht. Auf jeden Fall sollte sich der Schulpsychologe bemühen, auch aus einer seiner Meinung nach ungünstigen schulischen Situation das für das Kind Bestmögliche herauszuholen.

Objektivität, Reliabilität und Validität des Einschulungsentscheides

Wie steht es nun mit der Objektivität, Reliabilität und Validität des Einschulungsentscheides? Wie schon erwähnt, muss der ganze Entscheidungsprozess von der individuellen Beliebigkeit der Entscheidungsträger - des Schulpsychologen, der Eltern und der Kindergärtnerin -, von deren 'impliziter Einschulungstheorie' gelöst werden. Unter 'impliziter Einschulungstheorie' sollen hier alle jene subjektiven, unreflektierten Meinungen und Ueberzeugungen der verschiedenen Entscheidungsträger verstanden werden, die sich auf den Problemkreis der Einschulung beziehen und aufgrund derer Entscheide getroffen und begründet werden. Einflüsse solcher impliziter Einschulungstheorien gibt es bei der Informationsauswahl, -verarbeitung und -gewichtung, bei der Hypothesenbildung bezüglich geeigneter Einschulungsmöglichkeiten etc. Nun zuerst zur Objektivität:

Von der Objektivität des Einschulungsentscheides kann dann gesprochen werden, wenn verschiedene Entscheidungsträger (Schulpsychologe, Eltern, Kindergärtnerin) aufgrund der gleichen Informationen zum gleichen Entscheid gelangen. Bereits die Ueberprüfung der Objektivität ist in der Praxis kaum zu verwirklichen. Geht man davon aus, dass die Eltern und die Kindergärtnerin am Entscheidungsprozess beteiligt sind, dass es sich also um ein Entscheidungsgremium handelt. Austauschbar wäre dann allenfalls der Schulpsychologe. Die Ueberprüfung der Objektivität setzt aber voraus, dass solche Austausche in grösserem Umfange realisierbar sind. Die Objektivität eines Einschulungsentscheides könnte dann statii-

stisch in Form eines Konkordanzkoeffizienten bestimmt werden. Soweit mir bekannt, liegen keine empirischen Untersuchungen zur Bestimmung der Objektivität von Einschulungsentscheiden vor. Ungeklärt ist weiter, ob durch die Beteiligung mehrerer Personen am Entscheidungsprozess der Entscheid an Objektivität gewinnt oder verliert. Im konkreten Einzelfall dürfte wohl beides möglich sein.

Zur Reliabilität: Ein Einschulungsentscheid ist dann reliabel, wenn ein bestimmtes Kind unabhängig von situativen Umständen konstant einer bestimmten Einschulungsmöglichkeit zugeordnet wird. Ueber die Reliabilität verschiedener Einschulungstests ist bereits gesprochen worden (vgl. Kapitel 5.2 Zur Brauchbarkeit von Einschulungstests, S. 191 ff.). Reliabilitätskontrollen von einzelnen (psychometrischen) Testverfahren sind viel leichter durchzuführen als solche von viel komplexeren Einschulungs-Entscheidungsprozessen, in die Informationen unterschiedlicher Objektivität und Reliabilität eingehen.

Eine Reliabilitätskontrolle im Sinne einer Retest-Reliabilität scheidet zum vorneherein aus. Denn wenn ein Kind z.B. in die 1. Primarklasse eingeschult wird und es sich dort bewährt, dann kann nach einigen Wochen der ganze Prozess nicht nochmals wiederholt werden, um festzustellen, ob sich das Kind wiederum bewährt. Umgekehrt: wird ein Kind in den Kindergarten zurückgestellt, so kann nach einigen Wochen bei einem erneuten Entscheidungsprozess nicht festgestellt werden, ob die Voraussetzungen für den Schuleintritt nach wie vor fehlen, denn diese Voraussetzungen werden durch den Kindergartenbesuch zwischen dem ersten und zweiten Entscheidungsprozess modifiziert. In beiden Fällen ist also die Stabilität der Voraussetzungen für die einzelnen Einschulungsmöglichkeiten nicht gegeben. Eine Reliabilitätskontrolle im Sinne einer 'Paralleltest-Reliabilität' wäre an sich möglich, wird aber in der Praxis am grossen Aufwand scheitern. Das Kind müsste von mehreren Untersuchern geprüft werden. Ihre Uebereinstimmung bezüglich des Einschulungsentscheides kann im Sinne einer Paralleltest-Reliabilität interpretiert werden (vgl. dazu die Ueberlegungen Langfeldts zur Reliabilität der Diagnose 'lernbehindert', Langfeldt, 1976). Selbst wenn die gleichen Informationsquellen benutzt werden, werden sich wahrscheinlich mehr oder weniger unterschiedliche Entscheide ergeben, weil es keine verbindlichen, empirisch hinreichend belegten Verarbeitungs-, Gewichtungs- und Zuordnungsregeln gibt.

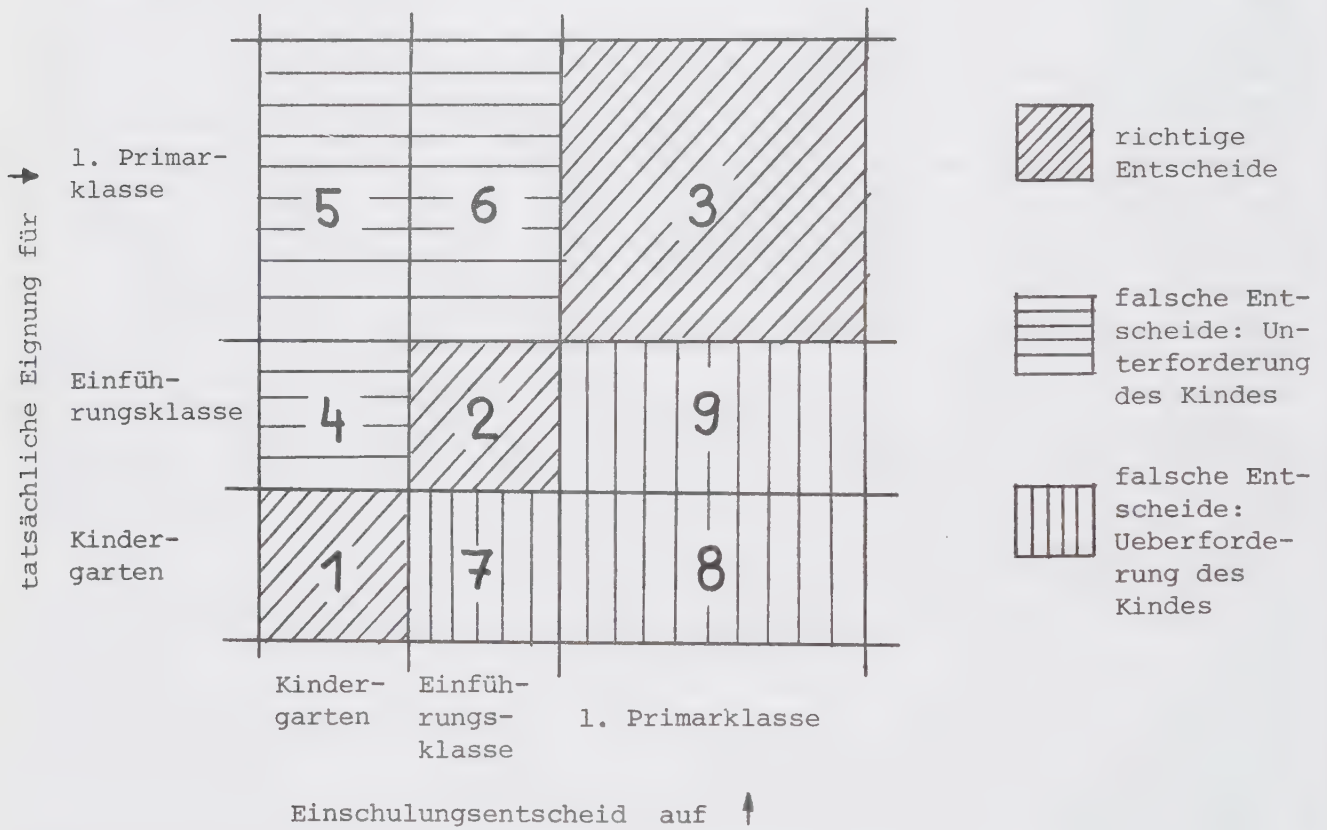
Zur Validität: Ohne hinreichende Objektivität und Reliabilität gibt es auch keine hinreichende Validität. Ein Einschulungsentscheid ist dann valide, wenn damit tatsächlich jene Bedingungen und Voraussetzungen erfasst werden, die für die entsprechende Einschulung relevant sind. Auf die Validität verschiedener Einschulungstests ist bereits eingegangen worden (vgl. Kapitel 5.2 Zur Brauchbarkeit von Einschulungstests, S. 191 ff.), sie ist im grossen und ganzen nur mässig ($r = 0.50 - 0.60$). Da im Entscheidungsprozess neben allfälligen Einschulungstests zahlreiche weitere Informationen berücksichtigt werden, sollte man annehmen dürfen, dass die Validität des Einschulungsentscheides aufgrund der umfassenderen empirischen Fundierung höher ist als jene von einzelnen Tests. Diese Annahme ist allerdings nur dann gerechtfertigt, wenn die Einzelinformationen hinreichend objektiv, reliabel und valide sind.

Bereits die Beurteilung des Kindes durch die Kindergärtnerin anhand eines standardisierten Fragebogens wirft Probleme auf, wenn es um die Bestimmung der Objektivität, Reliabilität und Validität geht. Aber nicht nur die Einzelinformationen müssen diesen Kriterien genügen, sondern auch die Regeln, nach denen die Informationen verarbeitet und gewichtet werden und nach denen die Zuordnung zu einer bestimmten Einschulungsmöglichkeit erfolgt. In erster Linie geht es bei der Validität des Einschulungsentscheides um die sogenannte prognostische Validität, daneben müssen aber auch andere Validitätsaspekte, so etwa die Konstruktvalidität, berücksichtigt werden.

Der Aspekt der prognostischen Validität (der sogenannten Vorhersage-Gültigkeit) soll näher erläutert werden. Sie kann als Korrelation des aufgrund verschiedener Teilinformationen (sogenannter Prädiktorvariablen) zustandegekommenen Einschulungsentscheides mit der tatsächlichen Eignung und Bewährung verstanden werden. Die Darstellung auf der folgenden Seite illustriert den Sachverhalt. Der Einfach-

heit halber wird dabei angenommen, dass nur die folgenden drei Einschulungsmöglichkeiten bestehen: Rückstellung in den Kindergarten, Einschulung in eine Einführungs- und Einschulung in eine 1. Primarklasse. Dabei kann jeweils unterschieden werden zwischen tatsächlicher Eignung für eine von diesen drei Möglichkeiten und dem Entscheid auf eine dieser drei Möglichkeiten. Decken sich tatsächliche Eignung und der Entscheid, dann handelt es sich um eine richtige Entscheidung, decken sich tatsächliche Eignung und Entscheid nicht, handelt es sich um eine falsche Entscheidung, wobei es entweder zu einer Ueber- oder aber zu einer Unterforderung des Kindes kommt. Die einzelnen Möglichkeiten sind unten ausführlich erläutert.

Zur prognostischen Validität von Einschulungsentscheiden (nähere Erläuterungen im Text)



Angemessene Beschulung:

- | | | |
|---|--|-----------------------|
| 1 | Entscheid auf Kindergarten, tatsächlich geeignet für Kindergarten | } richtige Entscheide |
| 2 | Entscheid auf Einführungs-k-l., tatsächlich geeignet f. Einführungs-k-l. | |
| 3 | Entscheid auf 1. Primarkl., tatsächlich geeignet f. 1. Primarkl. | |

Unterforderung des Kindes:

- | | | |
|---|--|----------------------|
| 4 | Entscheid auf Kindergarten, tatsächlich geeignet f. Einführungs-k-l. | } falsche Entscheide |
| 5 | Entscheid auf Kindergarten, tatsächlich geeignet f. 1. Primarklasse | |
| 6 | Entscheid auf Einführungs-k-l., tatsächlich geeignet f. 1. Primarkl. | |

Ueberforderung des Kindes:

- | | | |
|---|---|----------------------|
| 7 | Entscheid auf Einführungs-k-l., tatsächlich geeignet für Kindergarten | } falsche Entscheide |
| 8 | Entscheid auf 1. Primarkl., tatsächlich geeignet für Kindergarten | |
| 9 | Entscheid auf 1. Primarkl., tatsächlich geeignet für Einführungs-k-l. | |

Vom pädagogischen Standpunkt aus ist unbedingt zu fordern, dass die Anzahl Fehlentscheide minimiert werden. Während die ungünstigen Folgen einer schulischen

Ueberforderung eher bekannt sind und man deshalb oft zu vorsichtig entscheidet, unterschätzt man die Folgen einer schulischen Unterforderung gerne, nämlich Langeweile, Desinteresse, Verpassen des günstigsten Zeitpunktes für bestimmte Lern- und Leistungsanforderungen. Wie bereits im Kapitel 5.2 (Zur Brauchbarkeit von Einschulungstests, S. 191 ff.) dargelegt wurde, können nicht beide Fehlentscheide gleichzeitig minimiert werden.

Geht man vor allem daraus auf, Fehlentscheide im Sinne einer Ueberforderung zu vermeiden, wird man zwangsläufig mehr Fehler im Sinne einer Unterforderung machen. Versucht man hingegen, Fehlentscheide im Sinne einer Unterforderung zu vermeiden, wird man entsprechend mehr Fehler im Sinne einer Ueberforderung machen.

Weil nun Fehlentscheide nie ganz vermieden werden können, ist es wichtig, die Folgen eines Fehlentscheides durch geeignete Massnahmen nach Möglichkeit zu mildern. Dazu gehört u.a. eine ausreichende Durchlässigkeit der einzelnen Schultypen bzw. Einschulungsmöglichkeiten. Ein emotional wertschätzendes Lehrer- und Elternverhalten, ein individualisierender Unterricht, der dem Kind angemessene Leistungen abverlangt etc. können entscheidend helfen, die Folgen von Ueber- oder Unterforderung zu mildern. Sehr ungünstig wird die Situation, vor allem für das überforderte Kind, wenn sich Eltern und Lehrperson gegenseitig Vorwürfe machen, die Schuld auf das Kind abschieben ('mangelnder Fleiss' etc.), die geforderte Leistung mit 'Druck ausüben' zu erreichen versuchen. Ein unangemessener Einschulungsentscheid wirkt sich also erst dann ungünstig auf die kindliche Entwicklung aus, wenn die Eltern und / oder die Lehrperson pädagogisch wenig einfühlsam und flexibel reagieren.

Zurück zur Validität. Wie kann sie kontrolliert werden? Es ist bereits erwähnt worden, sie als Korrelation des getroffenen Entscheides mit der tatsächlichen Eignung zu verstehen. Das setzt allerdings voraus, dass die tatsächliche Eignung auch wirklich bestimmt werden kann. Bei der Gruppe der infolge eines Fehlentscheides unterforderten Kinder kann nachträglich gar nicht festgestellt werden, ob sie nicht doch für die Einführungsklasse oder sogar die normale 1. Primarklasse geeignet gewesen wären, da sie gar nicht mit entsprechenden Lernbedingungen konfrontiert werden. Ähnliche Schwierigkeiten ergeben sich auch bei der Gruppe der überforderten Kinder. Nehmen wir an, dass ein Kind, das eigentlich in die Einführungsklasse eingeschult werden müsste, in die normale 1. Primarklasse eingeschult wird. Der Entscheid kann nach einigen Schulwochen nicht mehr überprüft werden, da die anfängliche mangelnde Eignung für die 1. Primarklasse durch den Besuch der 1. Primarklasse abgebaut wurde, weil etwa die Lehrperson sich besonders engagierte, das Kind selbst viel Durchhaltevermögen zeigte usw. Aber auch bei der Gruppe der richtig eingeschulten Kinder ergeben sich bei der Validitätsbestimmung ähnliche Probleme, da nicht entschieden werden kann, ob etwa die Eignung für die 1. Primarklasse, wie sie sich nach einigen Schulwochen oder Schulmonaten zeigt, bereits zum Zeitpunkt des Schuleintritts vorhanden war oder ob sie die Folge des Besuchs eben der 1. Primarklasse ist.

Insgesamt müssen also die Probleme der Bestimmung der Objektivität, Reliabilität und Validität von Einschulungsentscheiden als zumindest vorläufig ungelöst betrachtet werden.

Funktionen des Entscheidungsprozesses

Welche Funktionen hat nun der ganze Entscheidungsprozess im Zusammenhang mit der Einschulung? Pädagogisch-psychologische Diagnostik hat nach Neumann (1976) einerseits Selektions- und andererseits Förderungsfunktion.

Zur Selektionsfunktion: der Entscheidungsprozess sollte zur günstigsten der überhaupt möglichen Einschulungsmöglichkeiten führen. Das setzt eine möglichst hohe Objektivität, Reliabilität und vor allem Validität des Entscheides voraus. Selektion beinhaltet einen doppelten Aspekt: Einerseits soll damit eine gewisse Homogenität der Kinder in einem bestimmten Klassentyp gewährleistet werden. Diese Homogenität bezieht sich vor allem auf die Lern- und Leistungsvoraussetzungen. Man kann davon ausgehen, dass die Schulklasse nur dann hinreichend funktionstüch-

tig ist, wenn eine ausreichende Homogenität der Kinder bezüglich ihrer Lern- und Leistungsfähigkeit gegeben ist. Liegen zu grosse diesbezügliche Diskrepanzen vor, so wird es für die Lehrperson schwierig, jedem Kind gerecht zu werden, Unter- und Ueberforderungen werden zunehmen. Andererseits kann die Selektion durchaus auch eine pädagogische Funktion haben, verhindert sie doch eine Ueber- oder Unterforderung und damit auch Beeinträchtigungen in der Persönlichkeitsentwicklung.

Zur Funktion der Förderung: es ist bereits mehrmals dargelegt worden, dass die psychologisch-diagnostischen Bemühungen im Zusammenhang mit der Einschulung neben der Selektion auch vorhandene Lern- und Leistungsdefizite diagnostizieren und anschliessend daran förderungsrelevante Informationen abgeben sollten. Rüdiger / Kormann / Peez (1976) sprechen in diesem Zusammenhang von einer diagnosegeleiteten Lern- und Entwicklungshilfe. Der Wert der Psychodiagnostik bei der Einschulung muss von diesem Aspekt her also daran gemessen werden, in welchem Umfange sie konkret verwertbare Informationen und Anleitungen für gezielte Förderungsmassnahmen benachteiligter Kinder liefert.

Leider sind die meisten testpsychologischen Instrumente vor allem auf die Selektionsfunktion ausgerichtet. Immerhin gibt es einige Testverfahren, die darüber hinaus förderungsrelevante Informationen abgeben. Darauf wird im nächsten Kapitel noch eingegangen werden. Es liegt auf der Hand, dass eine Diagnostik, die neben der Selektion auch auf förderungsrelevante Information abzielt, bedeutend aufwendiger ist als eine reine Selektionsdiagnostik.

Wenn sich die diagnostischen Bemühungen im Zusammenhang mit der Einschulung auf den Selektionsaspekt beschränken, dann genügt es in der Regel durchaus, wenn die entsprechenden Untersuchungen kurz vor dem geplanten Einschulungstermin stattfinden. Soll die Diagnostik aber in erster Linie Förderungszwecken dienen, eine diagnosegeleitete Lern- und Entwicklungshilfe sein, dann sollte sie bereits viel früher einsetzen, etwa zu Beginn des Kindergartenbesuchs. Es würde sich dann auch nicht um eine einmalige psychodiagnostische Abklärung handeln, sondern über einen längeren Prozess, in dem der Schulpsychologe die Kindergärtnerin in ihren Erziehungs- und Förderungsmassnahmen berät. Diagnostik und Förderung wären in einem wechselseitigen Prozess miteinander verschränkt. Dieser Prozess müsste selbstverständlich in der Schule fortgesetzt werden.

Die Realisierung einer solchen gezielten Lern- und Entwicklungshilfe, die anfangs Kindergarten beginnt und die ganze Schullaufbahn begleitet, ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt allenfalls in Ansätzen möglich. Individuelle Förderung setzt voraus, dass Kindergärtnerin und Lehrerin oder Lehrer bedeutend mehr Zeit für das einzelne Kind als bisher aufwenden können. Daneben müsste auch der zuständige Schulpsychologe genügend Zeit haben, förderungsbedürftige Kinder periodisch zu untersuchen. Ein weiteres Problem stellt die Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen / Lehrer dar, die ihnen individualisierte, gezielte Förderungsmassnahmen viel zu wenig effizient ermöglicht.

Zur Verfügbarkeit der Informationen

In den vergangenen Abschnitten wurde dargelegt, wieviele verschiedene Informationen notwendig sind, um überhaupt zu einem begründbaren Entscheid zu kommen. Informationen betreffend das Kind sind relativ einfach zu gewinnen, sofern die notwendige Zeit zur Verfügung steht. Informationen betreffend den familiären Hintergrund und betreffend das erzieherische und unterrichtende Verhalten der verschiedenen in Frage kommenden Lehrpersonen sind hingegen oft nur sehr schwer und unvollständig zu erhalten. Neben den Problemen der Informationsverarbeitung und -gewichtung, der Objektivität, Reliabilität und Validität des Entscheidungsprozesses finden sich also nicht weniger schwer zu lösende Probleme der Einholbarkeit und Verfügbarkeit der gewünschten Informationen.

Zum Zeitaufwand

Differenzierte Entscheidungsprozesse, wie sie beschrieben worden sind, erfordern einen sehr grossen Zeitaufwand. Selbst wenn nicht alle Kinder eines Jahrganges untersucht werden, ergibt sich eine zeitliche Belastung, die eine wünschenswert differenzierte Entscheidungsfindung und Beratung nur im Einzelfall zulässt. Es muss dazu berücksichtigt werden, dass die Kinder zudem innerhalb einer relativ kurzen Frist - einige wenige Wochen vor dem geplanten Schuleintritt - untersucht werden müssen. Beschränkt man sich auf Entscheidungshilfe im Bereich der Selektion und stehen nur zwei oder drei Einschulungsmöglichkeiten offen, dann bleibt der psychodiagnostische Aufwand in einem viel kleineren Rahmen als wenn vier und mehr Einschulungsmöglichkeiten vorhanden sind. Will man über die Selektion hinaus gezielte Informationen für die Förderung der Kinder liefern, dann steigt der notwendige Zeitaufwand sehr schnell stark an.

Konsequenzen

Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen Ueberlegungen? Grundsätzlich muss diskutiert werden, ob die relativ frühe Selektion überhaupt sinnvoll ist. Je weniger durchlässig und reversibel die einzelnen 'Schullaufbahnen' sind, desto mehr werden mit einem frühen Entscheid unwiderruflich Weichen gestellt.

Es ist nicht damit getan, die momentane Differenzierung der Einschulungsmöglichkeiten wieder aufzuheben. Eine Einschulung aller Kinder - mit Ausnahme geistig behinderter Kinder - in den gleichen Klassentyp löst die Probleme - Anspruch des Kindes auf individuelle Förderung und Erziehung - ohne zusätzliche Massnahmen nicht. Solche zusätzlichen Massnahmen müssten aufgrund festgestellter Lern- und Leistungsdefizite, Defizite im Bereich der emotiven Steuerung und des Sozialverhaltens initiiert und von der Schule getragen werden. Es sind hier verschiedene Stützkurse, therapeutische und heilpädagogische Gruppen denkbar. In jedem Fall würde das Kind in seinem ursprünglichen Klassenverband belassen. Es ginge dann nicht um Selektion und damit auch Separation, sondern um Integration, um das Befähigen des in irgendwelcher Hinsicht benachteiligten Kindes, in der angestammten Klasse leben und lernen zu können. Eine Selektion bzw. Separation, die durch das Versetzen in eine Spezialklasse zustande kommt, lässt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt m.E. nur dann verantworten, wenn das Kind in einer solchen Spezialklasse individueller und effizienter gefördert und erzogen werden kann, wobei man sich keineswegs nur auf rein kognitive Leistungen beschränken darf.

Ob ein anderes Vorgehen, wie es oben beschrieben wurde - also Belassen in der ursprünglichen Klasse mit allfälligen zusätzlichen Stützkursen und heilpädagogischen Massnahmen mit dem Ziel der völligen Integration - die unerwünschten Folgen des heutigen Vorgehens - nämlich Selektion und Separation, verbunden oft mit sozialer Diskriminierung, Verminderung späterer Berufschancen etc. - verhindern kann, ist nicht ohne weiteres vorauszusagen. Immerhin gibt es dafür berechtigte Hoffnungen, wenn die Verabsolutierung des Leistungsprinzips aufgehoben wird. Es geht hier keineswegs um eine Verneinung des Leistungsprinzips, sondern nur um dessen Relativierung und Humanisierung. Denn eine bestimmte Leistung erbringen ist nach wie vor auch das Bedürfnis des Kindes, hilft ihm bei der Entwicklung von Selbstbewusstsein und Anerkennung und Geltung. Unter dem gegenwärtigen Leistungsdruck, der sehr oft schon im ersten Schuljahr beginnt, sind aber schulische Organisations- und Interaktionsformen entstanden, die eine ausgeglichene Selbstverwirklichung, soziales Lernen etc. weitgehend hemmen oder sogar verunmöglichen.

Zurück zur gegenwärtigen Schulwirklichkeit: Schulpsychologen und Lehrpersonen sollten ihre Anstrengungen weniger auf Aspekte der Selektion und damit vordergründiger Funktionstüchtigkeit der Klasse richten, sondern vielmehr auf eine individuelle Lern- und Entwicklungshilfe und so dem Kinde seine Selbstverwirklichung erleichtern. Nur darin kann letztlich auch der ganze Entscheidungsprozess im Zusammenhang mit der Einschulung einen pädagogisch verantwortbaren Sinn haben.

5.6 Cerebral bedingte Lern- und Verhaltensauffälligkeiten - Beispiel pädagogisch-psychologischer Diagnostik bei der Einschulung

Es ist bereits mehrmals erwähnt worden, dass letztlich alles Verhalten von der Funktionstüchtigkeit des Gehirns und des Nervensystems abhängig ist. Funktionsstörungen im Bereich des Gehirns führen meistens zu mehr oder weniger gravierenden Lern- und Verhaltensauffälligkeiten. In diesem Kapitel soll auf einige dieser Aspekte eingegangen werden.

Sowohl das funktionstüchtige als auch das in seiner Funktion beeinträchtigte Gehirn darf nie isoliert von der Umwelt betrachtet werden, sollen Verhaltensauffälligkeiten besser verstanden werden. Das Gehirn entwickelt seine Funktionstüchtigkeit in Interaktion mit Umweltreizen. Es muss angenommen werden, "dass das Gehirn als organisches Substrat psychischer und intellektueller Leistungen nicht als vorgegebenes Organ zu betrachten ist, das einem automatisch ablaufenden Reifungsprozess unterliegt, sondern dass dieses Organ in seinen Funktionen und Strukturen während einer bestimmten Reifungsperiode in seiner Entwicklung durchaus von Umweltreizen abhängig ist" (Berger, 1977).

5.6.1 Ursachen und Erscheinungsformen cerebral bedingter Lern- und Verhaltensauffälligkeiten

Hirnorganische Funktionsstörungen führen zu mehr oder weniger ausgeprägten Teilleistungsschwächen, die ihrerseits zu Lern- und Verhaltensauffälligkeiten führen können. Unter Teilleistungsschwäche soll eine Leistungsminderung einzelner Faktoren oder Glieder innerhalb eines grösseren funktionellen Systems verstanden werden, das zur Bewältigung verschiedener Anpassungsaufgaben notwendig ist (vgl. dazu Berger, 1977).

Der Begriff 'Teilleistungsschwäche' bezieht sich also vor allem auf das beobachtbare Verhalten, der es mitverursachende neurologische Tatbestand wird mit einer Vielfalt von Begriffen gekennzeichnet: 'leichte frühkindliche Hirnschädigung', 'minimale Hirnschädigung', 'minimale cerebrale Dysfunktion', 'minimale Hirndysfunktion', 'Hirnleistungsschwäche' etc. Diese Begriffe werden weitgehend synonym verwendet. Für den Psychologen, den Heilpädagogen und den Lehrer sind in erster Linie die verschiedenen Funktionsstörungen und weniger die Aspekte des organischen Defektes relevant. Bei solchen hirnorganisch bedingten Lern- und Verhaltensauffälligkeiten wirken meistens verschiedene Teilleistungsschwächen zusammen. In Abgrenzung von Lern- und Verhaltensauffälligkeiten anderer Ursache (z.B. mangelnde Sozialisation, belastende Umweltbedingungen) wird etwa von psychoneurologischen Lernstörungen gesprochen (vgl. dazu Johnson / Myklebust, 1971).

Nach Henselmann (1972) kann die 'leichte frühkindliche Hirnschädigung' wie folgt von anderen hirnorganischen Störungen und Erkrankungen abgegrenzt werden:

1. Das Kind mit einer leichten frühkindlichen Hirnschädigung zeigt keine Symptome des Schwachsinn oder einer dem Schwachsinn entsprechenden Demenz.
2. Es treten bei ihm keine neurologischen Ausfälle auf im Sinne einer Lähmung, einer schweren Ataxie (Störung des geordneten Muskelzusammenspiels), grober Ausfälle einzelner Sinnesfunktionen, hingegen sind sogenannte 'weiche' neurologische Ausfälle möglich. Insgesamt zeigt sich nicht das Bild des cerebralgeschädigten oder cerebralbewegungsgestörten Kindes.
3. Missbildungen des Zentralnervensystems sowie Epilepsien aller Art werden nicht zu den leichten frühkindlichen Hirnschädigungen gerechnet.

Die hauptsächlichste Ursache für leichte frühkindliche Hirnschädigungen ist eine vorübergehende oder dauernde Hypoxämie (verminderter Sauerstoffgehalt im Blut). Der kritische Zeitpunkt für eine Schädigung dauert vom 6. Schwangerschaftsmonat bis etwa zum 12. Lebensmonat. Frühere Schädigungen führen meistens zu Missbildungen des Gehirns, spätere Schädigungen zu lokalisierten Schäden und Ausfällen.

Man unterscheidet pränatale Schädigungen (u.a. Störungen der Plazentation, manifester Diabetes, Infektionen wie Mumps, Hepatitis, Röteln, Masern), aber auch Abtreibungsversuche, Avitaminosen, Mangel an Spurenelementen, während Schwangerschaftsblutungen und seelische Belastungen während der Schwangerschaft umstrittene Faktoren sind), perinatale Schädigungen (Asphyxien (Atem- und Pulsstillstand), Eklampsien (mit Bewusstlosigkeit einhergehende Krämpfe der Mutter), Lageanomalien, verlängerte Geburten, Früh- und Mangelgeburten mit einem Gewicht unter 2500 g, sowie geburtshilfliche Manipulationen wie Vakuumextraktion) und postnatale Schädigungen (starke Neugeborenen-Gelbsucht, Ernährungsstörungen mit starkem Gewichtsverlust, Virusinfektionen, Fieberkrämpfe, Encephalitis etc.).

Ein ungestörter Ablauf der Schwangerschaft und eine komplikationslose Geburt schliessen eine prä- oder perinatale Schädigung keineswegs aus (Henselmann, 1972). Zudem ist selten nur ein schädigender Einfluss allein für die Hirnschädigung verantwortlich, es handelt sich vielmehr um eine Kumulation verschiedener, an sich oft auch unbedeutender Noxen. Durch die Schädigung werden mehr oder weniger viele Hirnzellen zerstört, wobei dieser Schädigungsprozess für die betroffenen Gehirnzellen oder Hirnareale irreversibel ist. Unterschieden von der eigentlichen Hirnschädigung werden Reifungsverzögerungen der Gehirnentwicklung. Ein solcher Reifungsrückstand ohne eigentliche Schädigung kann durch medikamentöse Massnahmen zur Steigerung des Stoffwechsels in den Gehirnzellen oft günstig beeinflusst werden, sodass es zu einer beschleunigten cerebralen Nachreifung kommt.

Die Auswirkungen leichter frühkindlicher Hirnschädigungen sind sehr vielfältig. Die Diagnose wird sich einerseits auf eine sorgfältig erhobene Anamnese, andererseits auf das Vorhandensein einzelner Symptome stützen. Meistens trifft man bei einem Kind mehrere der folgenden Symptome an, wobei es keine obligatorischen Symptome gibt, also mehrere Symptome bei einem bestimmten Kind durchaus fehlen können. Hier die wichtigsten Symptome:

1. Ein Hauptsymptom ist die gestörte Informationsaufnahme und -verarbeitung im visuellen und / oder auditiven Bereich. Die Informationsaufnahme ist meistens verlangsamt und zu wenig differenziert. Die mangelnde Differenzierung betrifft dabei einerseits die intrarelationale Kodierung (Wahrnehmung der Form und der inneren Struktur), andererseits die extrarelationale Kodierung (Abgrenzung des Wahrnehmungsgegenstandes vom Hintergrund, sogenannte Figur-Hintergrund-Differenzierung). In der Terminologie der Informationstheorie könnte man hier also von sogenannten 'input-Störungen' sprechen. Weiter kann die Informationsverarbeitung gestört sein ('Integrations-Störung'), wobei vor allem intermodale Prozesse - also etwa das Umsetzen auditiver in sprechmotorische, von visueller in motorische Information bzw. Verhaltenssequenzen - betroffen sind. Von einer 'output-Störung' spricht man dann, wenn die Reaktionen auf den input und Integration gestört sind. Die drei Aspekte lassen sich im Einzelfall oft nur schwer voneinander abgrenzen.

2. Verbunden mit der gestörten Informationsaufnahme und -verarbeitung ist meistens eine visuelle und / oder auditive Merkfähigkeitsschwäche (Beeinträchtigung des Kurzzeitgedächtnisses). Das eigentliche Gedächtnis (Langzeitgedächtnis) ist demgegenüber selten beeinträchtigt.

3. Die Schwierigkeiten im Bereich der visuellen und / oder auditiven Informationsaufnahme führen oft zu einer deutlichen Konzentrationsverminderung. Da das Wahrnehmungsfeld infolge der beeinträchtigten Informationsaufnahme zu wenig relevante Anhaltspunkte für eine flexible Exploration bietet, können relevante und nicht relevante Reize zu wenig voneinander unterschieden werden. Durch die unzureichende Abschirmung irrelevanter Reize kann es vor allem dann zu einer Reizüberflutung ('overloading') kommen, wenn gleichzeitig Information

über mehrere Sinneskanäle aufgenommen werden soll (vgl. dazu Johnson / Myklebust, 1971). Es zeigt sich oft auch eine erhöhte Reizempfindlichkeit.

4. Die Schwierigkeiten im Bereich der Reizgewichtung führt zu einer erhöhten Ablenkbarkeit durch irrelevante Reize. Dadurch wird der ganze Wahrnehmungsprozess in seiner Intentionalität gestört. Um dennoch die Information aufnehmen zu können, muss sich das Kind vermehrt anstrengen. Das führt dann aber zu einer schnelleren Ermüdung, die geistige Anspannung lässt schnell nach. Dadurch sinkt die Verhaltensqualität, was sich etwa in einem nach aussen hin oberflächlichen, unsorgfältigen Arbeitsverhalten zeigt.

5. Bei hirnllokalen Schädigungen, vor allem im Bereich des Hirnstammes, kommt es zu einer Enthemmung des psychischen Grundtempos, was dann zu einer Beeinträchtigung der Qualität der kognitiven Leistungen führt (vgl. dazu Stieger, 1972). Bei diffusen Hirnschädigungen kommt es statt zu einer Tempoerhöhung oft zu einer deutlichen Tempoverlangsamung, die als über neurotische Mechanismen entstanden verstanden wird. Dauerbeanstandungen der Eltern bzw. Lehrer bezüglich der Arbeitsqualität führt via Internalisation dieser Appelle zu Genauigkeitszwängen. Da die Grundstörung - gestörte Informationsaufnahme und -verarbeitung - weiterbesteht, kann es zu einem enormen Zeitaufwand kommen, der in keinem Verhältnis zur Qualität der erreichten Leistung steht.

6. Infolge der Schwierigkeiten bei der differenzierten und flexiblen Informationsaufnahme kann es im Bemühen darum zu einer perseverierenden Aufmerksamkeit kommen. "Die Unfähigkeit zu raschem Umdenken macht es für das Kind schwer, vielfältige, fortgesetzte Reize zu verarbeiten und dementsprechend zu reagieren" (Ebersole / Kephart / Ebersole, 1976).

Die bisher angeführten Auffälligkeiten betreffen vor allem die Kognition und die Selbststeuerung im Bereich des Arbeits- und Lernverhaltens. Die folgenden Symptome beziehen sich auf die Feinmotorik sowie das Körperbewusstsein.

7. Bei Kindern mit Hirnfunktionsstörungen ist die Fein- und Graphomotorik oft stark beeinträchtigt, was sich in qualitativ schlechten Zeichnungen bzw. Handschrift zeigt. Solche Kinder hantieren verkrampft, unsicher, zaghaft, unständig. Die beeinträchtigte Fein- bzw. Graphomotorik ist oft die Folge einer ungenügenden visuomotorischen Koordination, das würde heissen, das nicht primär die Feinmotorik, sondern die Steuerung der feinmotorischen Bewegungen über den visuellen Apparat beeinträchtigt ist. Oft können zusätzlich unwillkürliche Mitbewegungen der nicht-dominanten Hand oder mimische Mitbewegungen bei gezielten Bewegungsabläufen feinmotorischer Art beobachtet werden.

8. Das beeinträchtigte Körperbewusstsein oder Körperschema ist die Folge einer Störung des Rückmeldesystems von der Peripherie zum Zentralnervensystem. Solche Kinder haben kein ausreichend exaktes Empfinden über ihre Körperstellung oder Stellung eines einzelnen Gliedes. Oft ist damit ein beeinträchtigtes Gleichgewicht verbunden, sodass diese Kinder an Hindernissen oft anstossen. Ein weiterer Aspekt des mangelhaften Körperbewusstseins ist auch unharmonische Koordination ganzer Bewegungsabläufe und die Unsicherheit in der links-rechts-Unterscheidung. Isolierte, ausgesprochene Linkshändigkeit bei Fehlen von Linkshändigkeit in der Familie bzw. Verwandtschaft weist ebenfalls auf eine Hirnfunktionsstörung hin.

9. Da bei Kindern mit Hirnfunktionsstörungen die muskulären statischen Haltefunktionen schneller als bei anderen Kindern ermüden, hat es ein ausgesprochenes Bedürfnis, seine Körperhaltung immer wieder zu verändern. Es kommt dann oft zu einer starken motorischen Unruhe. Längeres Ruhigsitzen, wie es in der Schule verlangt wird, ist solchen Kindern nur schwer möglich, sie geraten bei diesbezüglichen Versuchen bald in eine nervöse Spannung.

Die folgenden Symptome betreffen das emotive und soziale Verhalten.

10. Die bereits erwähnte Reizüberempfindlichkeit als Folge einer deutlich herabgesetzten Reizschwelle führt zu einer erhöhten affektiven Labilität. Solche Kinder verlieren aus relativ unbedeutenden Gründen das 'seelische Gleichgewicht'. In ihrem gesamten emotiven Verhalten wirken diese Kinder - im Gegensatz zum rein

intellektuellen Verhalten - noch nicht altersgemäss. Das zeigt sich neben der affektiven Labilität auch in einer verminderten Frustrationstoleranz. Solche Kinder haben oft grosse Schwierigkeiten, Versagungen, Misserfolg und Enttäuschungen angemessen zu verarbeiten, sie neigen zu impulsiven, unüberlegten Reaktionen oder aber ziehen sich aus der Situation zurück, geraten in eine depressive Verstimmung. Infolge der bereits erläuterten Wahrnehmungsstörungen sind Kinder mit Hirnfunktionsstörungen oft nicht in der Lage reale Gefahren als solche zu erkennen, das Fehlen von Realangst führt dann unter Umständen zu einem verwegenen Verhalten. Nach Henselmann (1972) finden sich aber bei solchen Kindern oft starke existentielle Ängste.

11. Auch im Sozialverhalten fallen Kinder mit Hirnfunktionsstörungen oft deutlich auf. Die soeben erläuterte affektive Labilität und die verminderte Frustrationstoleranz bringen das Kind schneller in soziale Konflikte, die es auch wegen der verminderten Informationsaufnahme oft nur unangemessen zu bewältigen vermag. Die Schwierigkeiten im Bereich der visuellen und / oder auditiven Informationsaufnahme führen u.a. auch dazu, dass diese Kinder eine differenzierte Mimik und Gestik sowie Nuancen in der Stimme nicht ausreichend schnell und genau wahrnehmen und interpretieren können. Kindern mit Hirnfunktionsstörungen ist es oft nur schwer möglich, eine angemessene soziale Distanz einzuhalten. Bei der sozialen Kontaktaufnahme fehlt oft die anfängliche, natürliche Zurückhaltung (Fehlen des sogenannten Initialstupors), es kommt oft sogar zu einer aufdringlichen Distanzlosigkeit. Dadurch werden solche Kinder von anderen Kindern oft abgelehnt, als 'auf die Nerven gehend' empfunden. Durch diese Schwierigkeiten im Sozialverhalten - Kommunikation, Kontakt, Verarbeitung von sozialen Frustrationen - werden solche Kinder viel stärker als andere Kinder in ihrem fundamentalen Bedürfnis nach Geltung und Anerkennung frustriert. Daraus resultiert eine starke Verunsicherung oder sogar Angst, der manchmal durch unangemessene Formen der Angstbewältigung (Aggressivität, Rückzug aus der Situation, Abkapselung) begegnet wird. Zum Sozialverhalten vgl. Lempp, 1975.

12. Sprachliche Auffälligkeiten wie Stottern, Stammeln, Dysgrammatismus, Wortfindungsstörungen etc. sind sehr oft auf cerebrale Funktionsstörungen zurückzuführen. Allerdings sind hier die Ursachen oft noch schwerer auseinanderzuhalten, nämlich hirnorganische Ursachen einerseits und psychogene, umweltspezifische andererseits (schlechtes Sprachvorbild, mangelnde Spracherziehung, seelische Belastungen durch gestörte Beziehungen zur Umwelt etc.).

13. Häufiger als allgemeine Entwicklungsrückstände finden sich partielle bei Kindern mit Hirnfunktionsstörungen. Auffallend ist oft die bereits erwähnte Diskrepanz zwischen altersentsprechendem kognitiven Verhalten und nicht altersentsprechendem affektiv-emotiven Verhalten. Daneben findet sich oft auch eine Diskrepanz zwischen altersgemässigem Dualverhalten (Verhalten mit nur einer Bezugsperson) und nicht altersgemässigem Gruppenverhalten. In der Regel sind solche Kinder in einer Dualsituation leistungsfähiger und weniger oder gar nicht auffällig. Ein Kind kann deshalb in der Dualsituation Aufgaben und Probleme bewältigen, denen es in der Gruppensituation infolge der erhöhten Anforderungen an die Selbststeuerung im Bereich des Arbeitsverhaltens und der Affektivität hilflos gegenüber steht. Es kann deshalb zu einer ausgesprochenen Leistungsdiskrepanz Elternhaus - Schule kommen. Zuhause beherrscht das Kind eine Aufgabe oder Leistung, in der Schule bricht es zusammen, wenn nicht der Lehrer dauernd neben ihm steht und dadurch die ungenügende Selbststeuerung durch die zusätzliche Aussteuerung unterstützt.

Es sei nochmals darauf hingewiesen, dass das Ausmass der Störungen und die Beeinträchtigung des Kindes sehr entscheidend von den Reaktionen der Umwelt auf die verschiedenen Verhaltensauffälligkeiten abhängt.

Die verschiedenen Symptomkombinationen werden in der Kinderpsychiatrie als 'psychoorganisches Syndrom' ('POS') bezeichnet, wobei in der Regel etwas weiter differenziert wird und Begriffe wie 'frühkindlich-exogenes Psychosyndrom' oder 'hirnlokales Psychosyndrom' etc. verwendet werden (Lempp, 1975; Züblin, 1972).

5.6.2 Psychodiagnostische Aspekte

Vom ärztlichen Standpunkt aus wird sich das diagnostische Bemühen vor allem auf eine neurologische Untersuchung richten. Es ist erwähnt worden, dass Kinder mit Hirnfunktionsstörungen im Bereich der Grob- und Feinmotorik auffallen können (sogenannte 'diskrete' oder 'weiche' neurologische Auffälligkeiten). Die Bedeutung des Elektroencephalogramm (EEG) wird sehr unterschiedlich eingeschätzt. Lempp (1975) ist der Auffassung, dass das EEG zu unspezifisch sei, als dass es für eine beweiskräftige Untersuchung verwendet werden könnte, während Henselmann (1972) der Auffassung ist, dass das EEG in etwa 80% der Fälle signifikant ist. Dem Neurologen wird es vor allem darum gehen, die leichte frühkindliche Hirnschädigung von gravierenderen hirnorganischen Erkrankungen wie Epilepsie etc. differentialdiagnostisch abzugrenzen.

Arzt wie Psychologe stützen sich bei ihrer (Verdachts)diagnose u.a. auf Auffälligkeiten in der Lebensgeschichte. Eine genau erhobene Anamnese ist daher unerlässlich. Neben der Anamnese ist eine gezielte Verhaltensbeobachtung des Kindes notwendig. Im Vordergrund stehen dabei jene zahlreichen Symptome der Hirnfunktionsstörung, die im vorangegangenen Kapitel erläutert wurden. Je mehr solche Symptome sich im Einzelfall beobachten lassen, desto wahrscheinlicher wird eine Hirnfunktionsstörung.

Verhaltensbeobachtung ist auch während der testpsychologischen Abklärung möglich und notwendig, wobei allerdings zu berücksichtigen ist, dass sich z.B. ein in der Schule auffälliges Lern- und Arbeitsverhalten in der Testsituation weniger deutlich manifestiert, stellt sie doch weniger Anforderungen an das Kind (geringere Ablenkung als im Klassenverband, intensivere Beziehung Kind - Testleiter etc.).

Die testpsychologische Untersuchung überprüft vor allem die Leistungsfähigkeit im Bereich der visuellen und auditiven Informationsaufnahme sowie auf die Graphomotorik.

Der Benton-Test (Benton, 1972) prüft primär die visuelle Differenzierungs- und Merkfähigkeit (Kurzzeitgedächtnis), graphomotorische Aspekte werden nicht berücksichtigt. Dem Kind werden nacheinander 10 Tafeln mit mehr oder weniger komplexen Figuren bzw. Figurenkonstellationen gezeigt, die es nach 10 Sekunden Darbietungszeit unmittelbar darauf auswendig zeichnen soll. Bei der Bewertung des Ergebnisses wird die Intelligenzhöhe berücksichtigt. Die Diagnose 'Hirnfunktionsstörung' wird dann gestellt, wenn zwischen der tatsächlichen Leistung und der aufgrund des Alters und der Intelligenz eigentlich zu erwartenden Leistung eine deutliche Diskrepanz besteht. Umstritten ist die Frage, ob der Test eindeutig zwischen hirnorganisch bedingten Verhaltensauffälligkeiten und psychodynamisch bedingten Auffälligkeiten differentialdiagnostisch zu unterscheiden vermag (vgl. dazu Schmidtchen, 1975).

Der 'Göttinger-Formreproduktionstest zur Diagnose der Hirnschädigung im Kindesalter' (Schlange / Stein / von Boetticher / Taneli, 1973) stellt eine Neubearbeitung und Eichung des bekannten Bender-Gestalttests dar. Er überprüft vor allem die differenzierte visuelle Wahrnehmung, die Graphomotorik und die visuomotorische Koordination. Das Kind hat auf ein Din-A4-Blatt insgesamt 9 mehr oder weniger komplexe Figuren bzw. Figurenkonstellationen von insgesamt 9 Vorlagen abzuzeichnen. Aufgrund von 42 möglichen Kriterien erfolgt eine differenzierte Fehleranalyse (u.a. Größenfehler, Fehler infolge Achsenverschiebung, Fehler infolge Ueberschneidung bzw. Trennung von Figuren, graphomotorisch bedingte Formentstellungen usw.). Die Leistung des Kindes kann mit drei verschiedenen Populationen verglichen werden: mit Kindern, bei denen aufgrund einer differenzierten Anamnese und neurologischen Untersuchung die Diagnose 'keine Hirnschädigung' gestellt wurde, mit Kindern, bei denen sich die Diagnose 'Verdacht auf Hirnschädigung' ergab und mit Kindern, bei denen wiederum aufgrund einer differenzierten Anamnese und neurologischen Untersuchung die Diagnose 'Hirnschädigung' gestellt wurde. Durch

diese dreifache Vergleichsmöglichkeit kann abgeschätzt werden, in welche Gruppe das Kind aufgrund seiner Leistung am besten hineinpasst. Der Test soll eine differentialdiagnostische Abgrenzung von Kindern mit Verhaltensstörungen psychodynamischen Ursprungs von Kindern mit Verhaltensstörungen hirnnorganischen Ursprungs gestatten. Die Normen wurden in drei Stichproben mit je etwa 330 Kindern gewonnen, wobei die Altersspanne von 6 - 15 Jahre reicht. Dem Test wird von Kritikern vorgeworfen, dass die drei Stichproben Kinder mit durchschnittlich unterschiedlicher Intelligenz umfassen. Für die Stichprobe 'keine Hirnschädigung' ergab sich ein durchschnittlicher Intelligenz-Quotient von 113.6, für die Stichprobe 'Verdacht auf Hirnschädigung' ein durchschnittlicher Intelligenz-Quotient von 100.76 und für die Stichprobe 'Hirnschädigung' ein durchschnittlicher Intelligenz-Quotient von 92.57. Unterschiedliche Testleistungen können also unter Umständen auch auf die unterschiedliche Intelligenz zurückgeführt werden.

Das 'Diagnosticum für Cerebralschädigung (DCS) nach Hillers' (Weidlich, 1972) überprüft folgende Funktionen: 1. die 'Gestaltsspeicherung' (visuelle Merkfähigkeit), 2. die Gestaltwahrnehmung, 3. die Gestaltreproduktion und ihre Transferierung auf die motorische Ebene und 4. die Aufmerksamkeit und konzentrierte Zuwendung. Beim DCS handelt es sich um einen Lernversuch. Dem Kind werden nacheinander 9 quadratische Kärtchen gezeigt, auf denen mehr oder weniger komplexe Figuren, alle aus gleichlangen Geraden zusammengesetzt, abgebildet sind. Das Kind soll sich eine Figur nach der anderen einprägen, wobei es die einzelnen Figuren solange betrachten darf, wie es will. Nachdem es alle Kärtchen durchgesehen hat, soll es die Figuren auswendig mit 5 gleichlangen Holzstäbchen nachlegen. Die Reihenfolge spielt keine Rolle, hingegen muss das Kind anzugeben versuchen, ob es sich bei der jeweiligen gelegten Figur um die erste, zweite, dritte etc. handelt. Wenn es nicht mehr weiter weiss, also alle Figuren gelegt hat, an die es sich erinnern kann, erhält es die 9 Kärtchen für eine zweite Durchsicht. Insgesamt darf das Kind die Kärtchen 10 mal durchsehen, wobei es jedesmal wieder alle Figuren legen soll. Kann ein Kind auch nach dem 10. Versuch nicht alle Figuren richtig nachlegen und jeweils die richtige Platzziffer angeben, wird es als 'hirnnorganisch geschädigt' eingestuft. Andernfalls - wenn es also innerhalb 10 Versuche alle Figuren richtig nachlegen kann und jeweils die richtige Platzziffer angeben kann - wird es als 'hirngesund' beurteilt. Es gibt zwar eine Fehlerauswertung (Fehler durch Wiederholung, durch Perseveration, Fehler durch Drehung der Figur etc.), doch liegen dafür keine direkt verwendbaren Normen vor.

Der Test kann ab 8 Jahren bei Kindern und Erwachsenen mit einem Intelligenzquotienten von mindestens 85 durchgeführt werden. Die Testdurchführung soll in einer entspannten Atmosphäre und ohne jede Zeitbegrenzung stattfinden. Nach der Testautorin soll die besondere Bedeutung des DCS darin liegen, dass mit ihm erworbene Cerebralschädigungen von neurotischen Fehlentwicklungen ohne hirnnorganische Ursache differentialdiagnostisch abgegrenzt werden können. Die Validität des Tests wurde u.a. anhand eines Aussenkriteriums ermittelt, nämlich des positiven bzw. negativen Befunds des EEG, des PEG, der Röntgenleeraufnahme oder des Liquors. Bei 60 Personen mit der neurologischen Diagnose 'Hirnschädigung' führte der Test 58 mal ebenfalls zur gleichen Diagnose, das entspricht einer richtigen Diagnose in 97% der Fälle. Bei 128 Personen mit der neurologischen Diagnose 'keine Hirnschädigung' führte der Test nur in einem Fall zur Diagnose 'Hirnschädigung', das entspricht einer richtigen Diagnose in über 99% der Fälle. Bei 41 Personen mit neurotischer Fehlentwicklung ohne Hirnschädigung führte der Test in keinem einzigen Fall zur Diagnose 'Hirnschädigung'. Nach diesen Ergebnissen beurteilt, handelt es sich also beim DCS um ein gut brauchbares, differentialdiagnostisch verwendbares Testverfahren.

Im Prinzip können alle Testverfahren, die eine differenzierte visuelle Wahrnehmung und / oder Merkfähigkeit und / oder eine bestimmte fein- oder graphomotorische Leistung erfordern, zur Diagnose von Leistungsausfällen in diesen Bereichen verwendet und damit als Hinweise auf Hirnfunktionsstörungen aufgefasst werden. Je schlechter eine diesbezügliche Leistung ausfällt, desto gravierender sind die

entsprechenden Verdachtsmomente, vor allem dann, wenn die übrigen kognitiven Leistungen durchschnittlich oder sogar überdurchschnittlich sind.

Koppitz (1972) fand bei der Analyse von Menschenzeichnungen von Kindern, dass bei hirngeschädigten Kindern bestimmte Merkmale signifikant häufiger vorkommen als bei diesbezüglich nicht beeinträchtigten Kindern. Es handelt sich um folgende Merkmale: fehlende Integration der Gestalt, schräggeneigte oder asymmetrische Gestalt, winzige Gestalt, Transparenz, fehlende Hände, fehlender Körper, fehlender Hals.

Auch Teilleistungsschwächen mit Bereich der auditiven Differenzierungs- und Merkfähigkeit können zur Verdachtsdiagnose von Hirnfunktionsstörungen herangezogen werden. Die Zürcher Logopädin Mottier (1974) entwickelte ein einfaches Testverfahren zur Ueberprüfung der auditiven Differenzierungs- und Merkfähigkeit sowie der sprechmotorischen Koordination. Aehnliche Bereiche werden auch im 'Akustischen Wortunterscheidungstest' (Monroe, 1975) und im 'Bremer Lautdiskriminationstest' (Niemeyer, 1974) geprüft.

Schwierigkeiten im Bereich der Fein- und Graphomotorik sind bei hirngeschädigten Kindern weit häufiger zu finden als bei hirngesunden Kindern. Primitive, stereotype Zeichnungen, Perseverationen, eine unsichere Strichführung (ausfahrend-entgleisend, verkrampft), ein unausgeglichener Schreib- und Zeichendruck, eine übermässig geordnete (schematische) oder ungeordnete (chaotische) Raumverteilung auf dem Zeichenblatt sind zu beachtende Merkmale.

Schliesslich sind zu beachten die verschiedenen Auffälligkeiten im Körperbewusstsein (Gleichgewichtsstörungen, Schwierigkeiten in der Muskelkoordination, Unsicherheit in der Lateralität (links-rechts-Unterscheidung), Schwierigkeiten in der räumlichen und zeitlichen Orientierung).

Kinder mit Hirnfunktionsstörungen werden bei Einzeluntersuchungen hinsichtlich ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit oft überschätzt, denn innerhalb der Klasse sind sie meistens nicht imstande, die gleiche Leistung wie in der Einzelsituation zu erbringen. Das hängt damit zusammen, dass die Realisierung eines angemessenen Lern- und Arbeitsverhaltens in der Klasse infolge der grösseren Ablenkung, der geringeren individuellen Führung und Anleitung etc. schwieriger ist als in der Einzelsituation.

Es wurde und wird oft die Auffassung vertreten, dass die Intelligenzleistungen von Kindern mit Hirnfunktionsstörungen bestimmte charakteristische Auffälligkeiten zeigen. Gemäss Scholtz (1972), der sehr viele entsprechende Untersuchungen zusammenstellte und kritisch auswertete, hat die Intelligenzdiagnostik bei Kindern mit Hirnfunktionsstörungen folgendes ergeben:

1. Die intellektuellen Fähigkeiten von hirngeschädigten Kindern streuen breit, im grossen und ganzen liegen sie durchschnittlich leicht unter dem Durchschnitt hirnorganisch unauffälliger Kinder.

2. Der Intelligenz-Quotient ist abhängig vom verwendeten Test. Verschiedene Tests scheinen jeweils verschiedene Gruppen von Hirngeschädigten zu bevorzugen bzw. zu benachteiligen.

3. Höhere Leistungen in sprachgebundenen Bereichen als in sprachfreien Bereichen erwiesen sich als nicht spezifisch kennzeichnend für hirngeschädigte Kinder.

4. Bei verschiedenen Intelligenztests kann ein sogenanntes Testprofil - gekennzeichnet durch die Leistungen in den einzelnen Untertests - aufgestellt werden. Es konnten aber keine spezifischen Testprofile bei Kindern mit Hirnfunktionsstörungen gefunden werden.

5. In zahlreichen Untersuchungen wurde eine grosse Intertest-Variabilität (d.h. grosse Streuungen zwischen den einzelnen Untertestleistungen) gefunden. Die Unausgeglichtheit der einzelnen Leistungen ist somit typischer für Kinder mit Hirnfunktionsstörungen als die Höhe des Gesamtergebnisses.

Scholtz (1972) referiert auch Testvergleiche von Kindern mit und ohne Hirnfunktionsstörungen in verschiedenen anderen Bereichen. Darauf kann hier allerdings nicht weiter eingegangen werden.

5.6.3 Schulische Aspekte

Worin liegen nun die spezifischen Schwierigkeiten des Kindes mit einer Hirnfunktionsstörung in der Schulklasse? Schwierigkeiten ergeben sich in der Regel im Bereich des Lernens, des Arbeitsverhaltens, der affektiven Selbststeuerung, des Sozialverhaltens und der Graphomotorik.

Die Schwierigkeiten im Arbeitsverhalten sind die Folge der ungenügenden Konzentrationsfähigkeit, des unangemessenen - enthemmten oder stark verlangsamten - Arbeitstempo und der mangelnden Ausdauer und Belastbarkeit. Die verminderte Konzentrationsfähigkeit ist auf die ungenügende Reizabschirmung und auf die Schwierigkeiten bei der Selektion relevanter Reize zurückzuführen. Das Kind lässt sich unwillkürlich von für die momentane Verhaltenssequenz unwichtigen auditiven und visuellen Reizen ablenken.

Aus diesen Gründen brauchen Kinder mit Hirnfunktionsstörungen eine ruhige, reizarme, konsistente Umgebung. Bei der Platzzuteilung ist also u.a. darauf zu achten, dass das Kind nicht zum Fenster hinaussehen kann, dass es in seinem Gesichtsfeld nicht unnötig viele Eindrücke erhält etc. Viele Wandbilder, Gegenstände, nicht zugedeckte Wandtafeln mit Zeichnungen etc., die momentan nicht gebraucht werden, lenken das Kind ebenso ab wie Bücher und Materialien auf seinem Pult, die es momentan nicht braucht.

Das erhöhte Mass an Aufmerksamkeit, mit dem das Kind seine Konzentrationsschwierigkeiten zu bewältigen versucht, führt zu einer schnelleren Ermüdung und zu einem Entspannungs- und Ablenkungsbedürfnis. Diese Kinder bewältigen die erste Hälfte einer Arbeit oft recht gut, versagen aber zunehmend in der zweiten Hälfte. Ist das Arbeitstempo enthemmt, leidet darunter auch die Qualität (mangelnde Sorgfalt, mangelnde Lösungskontrolle, Impulsivität statt Reflexivität). Bei der oft über neurotische Mechanismen entstandenen Verlangsamung steht das erreichte Ergebnis in keinem Verhältnis zum geleisteten Aufwand. Es ist deshalb notwendig, das Arbeitstempo an die Möglichkeit des Kindes anzupassen. Unbedingt notwendig ist eine grössere Toleranz gegenüber bestimmten Aspekten der Arbeitsqualität (etwa schöne Handschrift, saubere Darstellung), da das Kind sonst dazu kommen kann, Genauigkeitszwänge zu entwickeln, die sein Lernen letztlich viel mehr beeinträchtigen als eine unharmonische Handschrift oder eine unausgeglichene Heftführung. Die einzelnen Arbeitspensen müssen kleiner sein als bei Kindern ohne Hirnfunktionsstörung. Es sind häufiger kleine Erholungspausen einzusetzen.

Kinder mit Hirnfunktionsstörungen sind im affektiven Bereich unausgeglichener. Sie sind reizbarer, in ihren affektiven Reaktionen labiler. Frustrationen (Enttäuschungen, Misserfolg, Kritik, Verzichtemüssen) können sie weniger gut ertragen und verarbeiten als hirngesunde Kinder. Solange eine Tätigkeit als ausreichend lustvoll erlebt wird, können sich solche Kinder mit Hirnfunktionsstörungen ihr angemessen zuwenden. Ist aber eine Tätigkeit mit Unlust verbunden, setzt sie das Aufschieben einer unmittelbar gewünschten Bedürfnisbefriedigung voraus, reagieren sie oft unangemessen (Trotz, Arbeitsverweigerung, Passivität). Der Unterricht muss also auf die verminderte Frustrationstoleranz Rücksicht nehmen. Dem Kind sollten keine Aufgaben gestellt werden, bei denen die Erfolgsaussichten zum vorneherein gering sind. Frustrationen sind zwar für die psychische Entwicklung notwendig, sie müssen aber bei Kindern mit Hirnfunktionsstörungen sehr vorsichtig dosiert werden. Zu grosse Verzichtleistungen sind ihnen viel weniger möglich als anderen Kindern.

Die bereits erwähnten Schwierigkeiten im Sozialverhalten können das Kind in Konflikte mit anderen Kindern bringen, die es infolge seiner verminderten Frustrationstoleranz und seiner erhöhten Affektlabilität nicht ausreichend zu lösen vermag. Wenig einfühlsames Verhalten, aggressive und impulsive Reaktionen sind die Folge wie unter Umständen Kontaktverweigerung, Rückzug aus der Situation etc. Es ist bereits erwähnt worden, dass Kinder mit Hirnfunktionsstörungen auch Kommu-

nikationsschwierigkeiten haben, weil sie sozial relevante nichtverbale Informationen (Laute, Geräusche, Tonfall, Mimik) nicht genügend differenziert wahrnehmen und intermodal verarbeiten können (vgl. dazu Johnson / Myklebust, 1971). Vitalschwächere Kinder mit Hirnfunktionsstörungen verhalten sich oft unsicher, gehemmt, stereotyp. Sie können ihre berechtigten sozialen Wünsche und Bedürfnisse nicht durchsetzen, werden sogar oft ausgenutzt. Wegen ihres ruhigen, stillen Verhaltens werden diese Kinder im Unterricht oft übersehen. Der Lehrer wird sich also gezielt dieser Kinder annehmen müssen.

Wie schon erwähnt, haben Kinder mit Hirnfunktionsstörungen Schwierigkeiten im Bereich der visuellen und / oder auditiven Informationsaufnahme und -verarbeitung. Neben Störungen in der Informationsaufnahme und in den entsprechenden Reaktionen kommt es oft zu schwerer diagnostizierbaren Integrationsstörungen. Visuelle Information muss etwa vom visuellen Speicher in den auditiven Speicher umgesetzt werden können, muss von dort abgerufen werden können, damit es zu einer entsprechenden auditiven bzw. sprechmotorischen Reaktion kommt. Diese Prozesse sind u.a. beim Lesenlernen erforderlich. Kann Information nicht genügend schnell und differenziert in andere Speicher bzw. in andere Verarbeitungszentren transferiert werden, spricht man von intermodalen Lernstörungen.

Schwerwiegende Lernstörungen ergeben sich auch dann, wenn die Symbolisierungsfunktion und damit die innere Sprache (die als Instrument des Denkens sehr wichtig ist) beeinträchtigt ist. Eine Störung der inneren Sprache zeigt sich etwa daran, dass ein Kind zwar recht gut lesen kann, den Sinn des Gelesenen aber nicht zu verstehen vermag. "Bei Kindern mit erheblichen Störungen in der rechten Hemisphäre des Gehirns, aber nur geringen Ausfallserscheinungen in der linken Hemisphäre, kann das Input- und Output-System ausgesprochen funktionstüchtig, die Bedeutungserfassung jedoch mangelhaft sein. ... Diese Kinder mit Störungen der inneren Sprache bieten ein schweres Problem, da dies die komplexeste aller Lernschwächen ist, besonders im Hinblick auf die heilpädagogische Behandlung" (Johnson / Myklebust, 1971, S. 58). Es muss hier noch erwähnt werden, dass die eine Hirnhemisphäre hauptsächlich dem verbalen, die andere hauptsächlich dem nichtverbalen Lernen dient.

Im folgenden sei etwas ausführlicher auf die beeinträchtigte (auditive und / oder visuelle) Merkfähigkeit eingegangen. Bei einer auditiven Merkfähigkeitsstörung ergeben sich für das betroffene Kind Schwierigkeiten u. a. beim Verstehen verbal gegebener Anweisungen. Das Kind kann einen Arbeitsauftrag, den die Lehrerin oder der Lehrer gibt, nicht richtig im Kopf behalten. Es muss deshalb gegebene Anweisungen und Informationen nochmals erfragen. Reagiert nun der Lehrer oder die Lehrerin auf die sich täglich wiederholende Situation des Nachfragenmüssens ungeschickt, kann das Kind entmutigt werden, sodass es nicht mehr nachzufragen wagt. Da deshalb wichtige Informationen nicht berücksichtigt werden können, kommt es zu falschen Lern- und Arbeitsprozessen. Wird sich die Lehrkraft nicht rechtzeitig der schwierigen Lage des Kindes bewusst, ist ein Schulversagen oft nicht mehr abzuwenden.

Die beeinträchtigte auditive Merkfähigkeit wirkt sich auch ungünstig im Diktat aus. Das Kind hat Mühe, den gerade gehörten und zu schreibenden Satzteil zu speichern, wobei es hier zusätzlich um eine differenzierte Speicherung geht, müssen doch Lautnuancen etc. berücksichtigt werden.

Im Kopfrechnen haben Kinder mit einer beeinträchtigten auditiven Merkfähigkeit oft schon bei einfachen Additionen und Subtraktionen Schwierigkeiten. Das eigentliche Ein-mal-Eins beherrschen sie demgegenüber oft gut, weil die begrenzte Anzahl Ergebnisse dank des nicht beeinträchtigten Langzeitgedächtnisses auswendig gelernt werden können.

Eine Variation der beeinträchtigten Merkfähigkeit liegt dann vor, wenn das Kind zwar Information speichern kann, nicht aber in der richtigen Ordnung und Reihenfolge, man spricht in diesem Zusammenhang von einer Störung der serialen Merkfähigkeit.

Der Lehrer wird im Unterricht auf die beeinträchtigte Merkfähigkeit Rücksicht nehmen müssen. Einerseits sollte wichtige Information (etwa Arbeitsanweisungen) langsam und sprachlich gut verständlich dargeboten werden, andererseits sollte

sie wenn nötig wiederholt werden, wobei der Lehrer keine Ungeduld oder Kritik zeigen darf. Ist nur die auditive Merkfähigkeit beeinträchtigt, kann durch das Ausweichen auf die visuelle Merkfähigkeit ein Teil der Schwierigkeiten aufgefangen werden. Beim Kopfrechnen würde ein solches Kind die Zahlen und Operationszeichen schriftlich erhalten, dank der visuellen Informationsaufnahme gelingen dann die Aufgaben unter Umständen besser. Viele Kinder mit Schwierigkeiten im mündlichen Rechnen haben nicht Schwierigkeiten wegen einer beeinträchtigten Rechenfähigkeit, sondern wegen einer beeinträchtigten auditiven Merkfähigkeit.

Bei Kindern mit graphomotorischen Störungen wird der Lehrer u.a. auf das Arbeitstempo Rücksicht nehmen müssen. Ein der graphomotorischen Leistungsfähigkeit nicht angemessenes Diktiertempo zwingt das Kind zu einem ihm unangemessenen Tempo, sodass allein deswegen Fehler auftreten.

Aus diesen verschiedenen Erläuterungen ist deutlich geworden, dass das Kind mit einer Hirnfunktionsstörung einen individualisierten Unterricht braucht. Noch mehr als anderen Kindern muss ihnen gezeigt werden, wie sie mit ihren Möglichkeiten am besten lernen und arbeiten können. Ein individualisierter Unterricht setzt einerseits voraus, dass die Klasse nicht zu viele Kinder umfasst - die gegenwärtigen Klassengrößen von 30 und oft noch mehr Kindern lassen einen individualisierten Unterricht nur sehr beschränkt zu -, andererseits, dass die Lehrperson über die verschiedenen Aspekte der Teilleistungsschwächen von Kindern mit Hirnfunktionsstörungen informiert ist, dass sie gelernt hat, Kinder in ihrem Lern- und Arbeitsverhalten genau zu beobachten und dass sie über konkrete Massnahmen (Unterrichtsgestaltung, Lern- und Arbeitshilfen etc.) Bescheid weiss.

Ebersole / Kephart / Ebersole (1976) betonen, dass der Unterricht für Kinder mit Hirnfunktionsstörungen nicht einfach durch eine Vereinfachung des Lehrplans für normale Kinder geplant werden darf. Auch mehr Üben, mehr Drill unter Beibehaltung des üblichen Lehrplanes ist ihnen gemäss wenig sinnvoll. Kinder mit Hirnfunktionsstörungen müssen unter Berücksichtigung folgender Punkte unterrichtet werden:

1. Die Methoden sollen den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen des Kindes angepasst sein. Der Hauptzugang sollte über den beim Kind am besten entwickelten Informationskanal erfolgen.
2. Der Unterricht muss konkret sein, selbst bei abstrakten Unterrichtsthemen. Was sie darunter verstehen, erläutern Ebersole / Kephart / Ebersole (1976) in einem ausführlichen Kapitel zur Begriffsbildung.
3. Es muss ein durchstrukturierter Lehrplan verwendet werden, bei dem jedes Lernziel über eine Folge einzelner, übersichtlicher und sorgfältig geplanter Schritte erreicht wird. Jeder Lernschritt wird mit einer Kontrolle abgeschlossen, ob das Kind das notwendige Lernen vollzogen hat.

Diese drei Aspekte sollten eigentlich auch für Kinder ohne Hirnfunktionsstörung gelten, könnte dann doch der Unterricht effizienter werden. Es handelt sich hier um die Anwendung von Erkenntnissen aus der Unterrichts- und Lernpsychologie. Der nächste Punkt ist für Kinder mit Hirnfunktionsstörungen sehr wichtig:

4. Die Anforderungen des Unterrichts können auf drei Ebenen liegen: erstens auf einer Toleranzebene, auf der es für das Kind leicht ist zu arbeiten, zweitens auf einer Ebene, auf der sich das Kind herausgefordert fühlt, sich einzusetzen und auf der es dann auch eine ausreichende Erfolgchance hat und drittens auf einer Ebene, auf der jeder Arbeitsversuch für das Kind zu Frustrationen, zu Misserfolg führt. Ebersole / Kephart / Ebersole (1976) fordern, dass die Darbietung des Stoffes sich in Abhängigkeit vom jeweiligen Ziel der Unterrichtsstunde und der Tagesform des Kindes, die bei Kindern mit Hirnfunktionsstörungen viel unterschiedlicher sein kann als bei anderen Kindern, auf den ersten beiden Ebenen bewegen sollte.

5. Der Lehrer sollte viele sich gegenseitig verstärkende Methoden berücksichtigen. Was die Autoren darunter verstehen, erläutern sie in einem eigenen Kapitel.

6. Der Lehrer sollte das Generalisierungsvermögen fördern. Unter Generalisie-

rung verstehen sie die Anwendung spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten auf verschiedene, zielgerichtete Handlungen. "Gerade beim nur geringfügig geschädigten Kind dürften viele Lernschwierigkeiten darauf beruhen, dass das Generalisierungsvermögen nicht hinreichend gefördert wurde" (Ebersole / Kephart / Ebersole, 1976, S. 17).

7. Schliesslich sollte der Unterricht abwechslungsreich, aber dennoch zusammenhängend sein. Zur Vermeidung von Langeweile und Ermüdung sollte zwischen aktiver und passiver Betätigung des Kindes gewechselt werden. Die verschiedenen Unterrichtsthemen sollten miteinander verbunden werden, da dem Kind mit Hirnfunktionsstörungen eine zu plötzliche Umstellung sehr schwer fällt.

Kinder mit Hirnfunktionsstörungen lernen nicht so automatisch und problemlos wie viele hirngesunde Kinder. "Eine Anleitung zum Lernen ist deshalb genau so wichtig wie die systematische Darstellung des Lehrmaterials. Lehrt man dem Kind nicht, wie es angebotene Hilfestellungen zu seinem Vorteil verwenden kann, verschwenden Lehrer und Schüler nur wertvolle Zeit" (Ebersole / Kephart / Ebersole, 1976, S. 17).

Aus den bisherigen Erläuterungen dürfte klar geworden sein, dass Kinder mit Hirnfunktionsstörungen in der bereits deutlich leistungsorientierten Primarschule viel grössere Schwierigkeiten haben und auch bereiten, selbst wenn sie durchschnittlich oder sogar überdurchschnittlich intelligent sind. Der Lehrer wird deswegen auf solche Kinder vermehrt Rücksicht nehmen müssen. Das setzt neben einer entsprechenden Bereitschaft und einem entsprechenden Engagement ein differenziertes psychologisches, pädagogisches, didaktisches und methodisches Wissen und Können voraus, aber auch kleinere Klassen, angemessenere und differenziertere Curricula usw. Bei gravierenderen Störungen erhalten solche Kinder oft gezielte therapeutische Hilfen (logopädische Behandlung, Legastheniebehandlung, Psychotherapie, psychomotorische Therapie etc.). Der Lehrer muss bereit sein, mit allfälligen Therapeuten eng zusammenzuarbeiten. Daneben ist die Zusammenarbeit des Lehrers mit den Eltern wohl noch wichtiger als bei Kindern ohne Hirnfunktionsstörungen.

Nur durch ein ständiges pädagogisches Bemühen des Lehrers kann eine Ueberforderung des Kindes verhindert werden. Notfalls muss ein Kind auch in eine Klasse mit erleichterten Lernbedingungen versetzt werden. Bei länger anhaltender Ueberforderung kann es zu psychoreaktiven, sekundären Verhaltensstörungen kommen, die oft gravierender sind als die primären, hirnganisch bedingten Störungen.

Wie steht es mit der Einschulung von Kindern mit Hirnfunktionsstörungen? Verschiedentlich ist darauf hingewiesen worden, dass solche Kinder auch bei guter Intelligenz nicht zu früh eingeschult werden sollten, da sie den mit der Einschulung verbundenen Belastungen nicht ausreichend gewachsen sind. Die Einschulung bedeutet für jedes Kind, für Kinder mit Hirnfunktionsstörungen sogar noch viel mehr, eine grosse Anpassungsleistung. Zwar fallen Kinder mit Hirnfunktionsstörungen oft schon im Kindergarten auf. Da der Kindergarten aber kein durchorganisiertes Lernen mit bestimmten Leistungszielen wie die Primarschule kennt, spitzt sich die Situation in der Regel nicht ernsthaft zu. Die Primarschule hingegen bringt für das Kind eine Fülle neuer Verpflichtungen, der Schulbesuch ist obligatorisch, innerhalb einer bestimmten Zeit müssen bestimmte Leistungen erbracht werden, der Freiheitsraum ist - verglichen mit dem Kindergarten - deutlich eingeschränkt. Kinder mit Hirnfunktionsstörungen haben infolge ihrer verminderten Frustrationstoleranz und ihrer Anpassungs- und Orientierungsschwierigkeiten viel mehr Mühe als andere Kinder, mit der neuen Situation fertigzuwerden.

Die Einschulung von Kindern mit Hirnfunktionsstörungen sollte sorgfältiger und umfassender geplant werden als die Einschulung anderer Kinder. Dazu gehört vor allem auch eine differenzierte psychologische Untersuchung, damit allfällige Teilleistungsschwächen rechtzeitig erkannt werden. Sodann muss die angehende Lehrperson ausführlicher und differenzierter informiert und beraten werden als es bei den übrigen Kindern der Fall ist. Besteht die Möglichkeit, ein Kind in eine Einführungsklasse oder in eine Kleinklasse einzuteilen, dann sollte sie, sofern die übrigen Umstände nicht dagegen sprechen, auch genutzt werden, sind

doch die Lernbedingungen sowohl in einer Einführungs- als auch in einer Kleinklasse günstiger als in einer normalen 1. Primarklasse. Eine Rückstellung ist nur dann sinnvoll, wenn damit eine gezielte Förderung des Kindes verbunden ist. Leider ist das lange nicht immer der Fall, d.h. es wird auf die Anwendung spezifischer therapeutischer Massnahmen verzichtet. "Dieser häufig geübten Praxis liegt die Vorstellung einer automatischen Nachreifung zugrunde, die jedoch mit den tatsächlichen physiologischen Prozessen nicht in Einklang steht. Vielmehr ist zu berücksichtigen, dass es beim Vorliegen eines ursprünglich minimalen Funktionsdefizits zur Verfestigung desselben und somit zur Ausbildung eines echten Defektes und überdies noch zum Auftreten einer psychischen Sekundärsymptomatik kommen kann" (Berger, 1977).

Gezielte therapeutische, das Kind fördernde Massnahmen sollten also unmittelbar nach der ersten Diagnose entsprechender Teilleistungsschwächen erfolgen. Es ist bereits erwähnt worden, dass eine sinnvolle Lern- und Entwicklungshilfe auf entsprechende psychodiagnostische Untersuchungen angewiesen ist. Diese Untersuchungen und die daran anschliessenden Förderungsmassnahmen sollten wenn möglich schon im Kindergarten stattfinden. Damit solche auffälligen Kinder überhaupt entdeckt werden, ist eine gezielte Information der Kindergärtnerinnen über Teilleistungsschwächen und über entsprechende Förderungsmassnahmen notwendig. So wie in der Schule sind darüber hinaus aber auch organisatorische Massnahmen wichtig. Vor allem sollte die Zahl der Kinder nur so gross sein, dass eine angemessene individuelle Erziehung und Förderung möglich ist. Leider wird die grosse Bedeutung der Vorschulzeit und damit des Kindergartens für die gesamte Entwicklung des Kindes nach wie vor von vielen Laien unterschätzt. Das zeigt sich u.a. in der zumindest von der Ausbildungszeit her schlechteren Ausbildung der Kindergärtnerin, in ihrer sozialen Stellung etc., aber auch in der verglichen mit weiterführenden Schulen geringen Bereitschaft, finanzielle Mittel für die vorschulische Erziehung und Bildung bereitzustellen.

Wird auf eine rechtzeitige therapeutische Beeinflussung vorhandener Teilleistungsschwächen verzichtet, so können sich später in der Schule gravierende und das Kind belastende Lern- und Leistungsstörungen ergeben. Eine von solchen Lern- und Leistungsstörungen ist die Lese- und Rechtschreibschwäche (Legasthenie). Es kann hier nicht auf die sehr komplexe und kontroverse Problematik der Legasthenie eingegangen werden. Dass es aber die Kindergärtnerin in der Hand hat, durch geeignete Massnahmen einer allfälligen späteren Legasthenie entgegenzuwirken, zeigt ein Aufsatz von Breuer (1976). Da im Kindergarten im Gegensatz zur Primarschule der Leistungsdruck fehlt, sind die Voraussetzungen für Förderungsmassnahmen günstiger. Zudem hat das Kind in der Regel im Kindergarten noch nicht so viele Frustrationen und Misserfolge erlitten wie ein Kind, bei dem eine Legasthenie erst im zweiten oder sogar dritten Schuljahr festgestellt wird und bei dem mit dem gleichen Ausmass an therapeutischen Massnahmen weniger erreicht wird als im Kindergarten. Breuer (1976) weist auf zahlreiche Funktionen und Leistungsbereiche hin, die später für das Lesen und die Rechtschreibung von zentraler Bedeutung sind. Im Anschluss an seine theoretischen Überlegungen schlägt er Massnahmen zur Förderung der optischen Differenzierungsfähigkeit, der visuomotorischen Koordination, der Raumlagesicherheit, der phonematischen Differenzierung, der kinästhetischen Differenzierung, der melodischen und rhythmischen Differenzierung vor.

Konkrete Vorschläge für Förderungsmassnahmen bei Kindern mit Teilleistungsschwächen finden sich auch bei Johnson / Myklebust (1971), bei Ebersole / Kephart / Ebersole (1976) und bei Frostig / Horne / Miller (1974) für den Bereich der visuellen Wahrnehmung, wobei dazu auch ein Test vorliegt (Frostig, 1974). Im übrigen können auch die zahlreichen Lern- und Arbeitshefte für die vorschulische Intelligenz- und Lernentwicklung verwendet werden, berücksichtigt man sowohl die Leistungsfähigkeit des Kindes als auch die Höhe der Anforderungen und wählt man entsprechend kritisch aus.

6 ZUSAMMENFASSUNG

Entwicklung und Sozialisation im Vorschul- und Einschulungsalter

Diese Arbeit befasst sich mit der Entwicklung und Sozialisation des Kindes im Vorschul- und Einschulungsalter. Nach der Einleitung wurden im 2. Kapitel einige zentrale Aspekte der kognitiven und motivationalen Entwicklung sowie der Entwicklung der Selbststeuerung erläutert.

Primäre Sozialisation

Zum besseren Verständnis der Entwicklung des sozialen Lernens und Verhaltens wurden verschiedene Ansätze zur Erklärung und Beschreibung des Sozialisationsgeschehens besprochen: der psychoanalytische Ansatz mit der klassischen psychoanalytischen Theorie der Entwicklung des Kindes sowie ein neuerer Ansatz, der von der Interaktion Eltern - Kind ausgeht und die ungünstigen Folgen von unbewussten elterlichen Rollenvorschriften und Erwartungshaltungen an das Kind beschreibt. Anschliessend daran wurden soziologische und sozialpsychologische Ansätze erläutert: das traditionelle Rollenmodell der Soziologie, der Ansatz von Parsons, der symbolische Interaktionismus, der auf die grosse Bedeutung der Sprache im Sozialisationsprozess eingeht sowie ein neuerer Ansatz, der von den beiden zentralen Begriffen Interaktion und Identität ausgeht. Sodann wurde auf jene Ansätze eingegangen, die Sozialisation als soziales Lernen verstehen. Soziales Lernen kann durch Konditionierungs- und Verstärkungsprozesse, durch Nachahmung und durch Identifikation mit einem Vorbild zustande kommen. Ein neuerer Ansatz des sozialen Lernens versteht Sozialisation als den Aufbau von bestimmten Strategien sozialen Handelns. Gelernt werden dieser Auffassung zufolge nicht einzelne Verhaltensweisen, sondern hierarchisch geordnete Verhaltensstrategien, wobei eine bestimmte Strategie durch ganz unterschiedliche Verhaltensweisen realisiert werden kann. Anschliessend daran wurden einige konkrete Aspekte des sozialen Lernens besprochen: das Lernen von Normen und Werten.

Nach diesen verschiedenen Ansätzen, das Sozialisationsgeschehen von einer Theorie her zu beschreiben und zu erklären, wurde auf die Familie als zentrale Sozialisationsinstanz eingegangen. Erläutert wurden verschiedene Aspekte der Kleinfamilie, Wertorientierungen und Erziehungsstile der Eltern, die Bedeutung des Vaters und der Mutter für die Sozialisation des Kindes und die kognitive und motivationale Sozialisation innerhalb der Familie.

Das Kapitel über die primäre Sozialisation des Kindes wurde mit einer Diskussion wünschenswerter Ergebnisse des Sozialisationsprozesses abgeschlossen. Er sollte m. E. das Individuum befähigen, in kognitiver, affektiver und sozialer Hinsicht an seiner Umwelt partizipieren zu können, in dieser dauernden Interaktion eine Identität zu finden, sich selbst zu verwirklichen und dabei den entsprechenden Anspruch der Mitmenschen anerkennen und für sein Handeln berücksichtigen.

Sozialisation des Kindes im Kindergarten und in der Schule

Das 3. Kapitel befasste sich mit der Sozialisation des Kindes im Kindergarten und in der Schule. Nach einer kurzen Erläuterung verschiedener Funktionen der Schule - Selektion, Integration, Qualifikation - wurde auf einige Sozialisationsprozesse in der Schule eingegangen. Das Sozialisationsgeschehen in der Schule hängt im formalen Bereich von den Lehrplänen und vom Lehrer, im informellen Bereich vom Lehrer und von der Schulklasse als Gruppe ab. Auf diese drei Variablen wurde ausführlicher eingegangen.

Nach einer kurzen Erläuterung wichtiger Aspekte moderner Curricula wurde der Rahmenplan des Schweizerischen Kindergartenvereins analysiert. Es zeigten sich dabei viele Mängel bereits auf der formalen Ebene (Aufbau, Terminologie), dann aber vor allem auf der inhaltlichen Ebene. Gegenüber der Schule nehmen die Autoren des Rahmenplans eine ambivalente Einstellung ein. Eine gezielte Schulvorbereitung wird abgelehnt. Es wurde diskutiert, inwieweit die Abwehr allen organisierten und vor allem leistungsorientierten Lernens dem Kind letztlich die Anpassung an die Schule erschwert. Wie der Rahmenplan, so wurde auch ein Primarschullehrplan analysiert. Vom formalen Aspekt her weist er ebenso grosse Mängel auf wie der Rahmenplan. Bedauerlich ist es, dass in diesem

Primarschullehrplan die Erziehung des Kindes im Kindergarten und die grosse Bedeutung des Kindergartens für die Schulvorbereitung mit keinem Wort erwähnt wird. Leider sind auch keine Lernvoraussetzungen für das einzuschulende Kind angegeben. Eine Kindergärtnerin, die ihren Kindern - entgegen den Intentionen des Rahmenplans - eine gezielte Schulvorbereitung vermitteln will, findet im Rahmenplan keine Hinweise dazu. Sie wird sich deshalb auf relativ allgemeine Lern- und Leistungsvoraussetzungen (Denk- und Sprachförderung, Arbeitsverhalten, Selbststeuerung, Sozialverhalten) konzentrieren müssen. In dem Masse, in dem Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrer(innen) sich genau an die entsprechenden Lehrpläne halten, in dem Masse wird es infolge der mangelnden gegenseitigen Abstimmung der Lern- und Erziehungsziele zu einem uneinheitlichen Sozialisationsprozess in Kindergarten und Schule kommen.

Der Lehrer als Mittelpunkt des schulischen Sozialisationsprozesses

Die wohl wichtigste Variable des schulischen Sozialisationsprozesses ist die Lehrperson. Nach einer Erläuterung der Rolle und Funktion des Lehrers wurde ausführlich auf das Lehrerverhalten im Unterricht eingegangen. Verschiedene Dimensionen günstigen Lehrerverhaltens wurden besprochen: die beiden wichtigsten sind wohl jene der emotionalen Wertschätzung sowie jene des Ausmasses an Lenkung und Dirigierung. Weitere Dimensionen sind das Ausmass an nicht-dirigierender fördernder Aktivität, die Echtheit bzw. Unechtheit des Lehrerverhaltens sowie das Ausmass an tiefgreifendem Verstehen der inneren Erlebniswelt des Schülers. Diese verschiedenen Dimensionen hängen eng miteinander zusammen. Ungünstige Kombinationen, vor allem das Fehlen von Echtheit, können destruktive Effekte bei den Kindern haben. Als günstig wird ein hohes Ausmass an emotionaler Wertschätzung, ein mässiges Ausmass an Lenkung und Dirigierung, ein mittleres bis hohes Ausmass an nicht-dirigierender fördernder Aktivität, ein hohes Ausmass an tiefgreifendem Verständnis und vor allem ein hohes Ausmass an Echtheit erachtet.

Die Realisierung eines solchen Lehrerverhaltens soll beim Kind die sogenannten Grundqualitäten des menschlichen Zusammenlebens fördern: Selbstbestimmung und individuelle Freiheit, Unantastbarkeit der menschlichen Würde, soziale Ordnung, Förderung der

Leistungsfähigkeit und Transparenz wesentlicher Entscheidungen. Diese Begriffe sind allerdings noch vage und müssen im Einzelfall konkretisiert werden. Dann wird sich wahrscheinlich auch zeigen, dass darunter sehr Verschiedenes verstanden werden kann.

Neben diesen Dimensionen des zwischenmenschlichen Zusammenlebens gibt es verschiedene Dimensionen der verständlichen Informationsübermittlung: u.a. Einfachheit versus Kompliziertheit, Gliederung und Ordnung versus Ungegliedertheit und Zusammenhangslosigkeit, Kürze und Prägnanz versus Weitschweifigkeit und zusätzliche Stimulanz versus keine zusätzliche Stimulanz. Günstig wären Einfachheit, Gliederung, ein mittleres Ausmass an Kürze und Prägnanz und zusätzliche Stimulanz.

Die Funktion des Lehrers besteht letztlich darin, Lernprozesse der Kinder in Gang zu setzen und zu steuern. Dazu gehört auch, dass der Lehrer für ein 'Klima' sorgt, in dem die intendierten Lernprozesse ablaufen können. Die oben erwähnten verschiedenen Dimensionen sind vor allem von Tausch / Tausch beschrieben und untersucht worden. Dieses Konzept hat trotz gewisser Vorzüge auch viele Nachteile, weil es die Komplexität erzieherischer Interaktionen zu wenig zu erfassen gestattet. Zudem steht das Lehrerverhalten etwas einseitig im Vordergrund. Neuere Ansätze schlagen deshalb ein transaktionales Interaktionsmodell für die Lehrer-Schüler-Beziehung vor. Darunter wird ein Modell verstanden, das nicht nur die Interaktionen zwischen Lehrer und Schülern, sondern auch gegenseitige Rückkoppelungsprozesse und die dadurch bedingten Verhaltens- und Einstellungsmodifikationen miteinbezieht.

Die Schulklasse als Sozialisationsfaktor in der Schule

Schliesslich wurde auf die Schulklasse als Gruppe eingegangen, die neben dem Lehrer ein weiterer wichtiger Sozialisationsfaktor ist. Gruppendynamische Prozesse führen zum Aufbau neuer und zur Modifikation bestehender Einstellungen und Verhaltensweisen. Die gegenwärtige schulische Organisation lässt nur in begrenztem Umfange solche gruppendynamische Prozesse zu, die zu Kooperation und Zusammenarbeit, zu gegenseitiger Achtung und Wertschätzung führen. Die typischen Interaktionsmuster innerhalb der Schule sind immer noch Wettbewerb mit

Tendenzen einerseits zu Kooperation, andererseits zu offenen Konflikten im Leistungsbereich, im sozio-emotiven Bereich mehr oder weniger freiwillige Anpassung mit der Tendenz zu Konflikten. Paradoxerweise sollen die Schüler in der Schulklasse miteinander lernen, ihre Leistungen aber oft nur nebeneinander oder sogar gegeneinander erbringen.

Einstellungen von Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen zu verschiedenen Funktionen von Kindergarten und Primarschule

Die Einstellungen der Kindergärtnerinnen und Primarlehrer(innen) zu erzieherischen und unterrichtenden Funktionen von Kindergarten und Primarschule bestimmen das tatsächliche Verhalten mit. Die Auswertung eigener empirischer Daten von 250 Kindergärtnerinnen und 300 Unterstufenlehrerinnen aus dem Kanton Zürich zu drei Funktionen von Kindergarten und Primarschule ergab folgendes:

1. Im Kindergarten und in der Primarschule wird sowohl gemäss den Einstellungen der Kindergärtnerinnen als auch der Primarlehrerinnen mehr zur Anpassung an die Gesellschaft als zu einer sachlichen Kritikfähigkeit erzogen. Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen vertreten aber die Auffassung, dass es gerade umgekehrt sein sollte: Kindergarten und vor allem Primarschule sollten das Kind mehr zu einer sachlichen Kritikfähigkeit als zur Anpassung an die Gesellschaft erziehen.

2. Während im Kindergarten gemäss den Einstellungen von Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen mehr Bildung und Erziehung als Wissen vermittelt wird, verhält es sich in der Primarschule gemäss den Einstellungen von Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen umgekehrt: sie vermittelt mehr Wissen als Bildung und Erziehung. Sowohl der Kindergarten als auch die Primarschule sollten gemäss den Einstellungen von Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen mehr Bildung und Erziehung als Wissen vermitteln. Während dieses Ziel für den Kindergarten gemäss der Auffassung der Kindergärtnerinnen bereits erreicht ist, gilt das für die Primarschule gemäss Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen noch bei weitem nicht.

3. Kindergärtnerinnen halten Chancengleichheit im Kindergarten für mehr verwirklicht als Primarlehrerinnen. Sowohl Kindergärtnerinnen als auch Primarlehrerinnen sind der Auffassung, dass die Primar-

schule nur in einem mittleren Ausmasse und damit signifikant weniger als der Kindergarten Chancengleichheit gewährt. Sowohl im Kindergarten als auch vor allem in der Primarschule sollte Chancengleichheit in noch höherem Masse verwirklicht werden als es bisher der Fall ist. Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen sind sich diesbezüglich einig. Unter Chancengleichheit ist zu verstehen, dass jedes Kind die gleichen Chancen haben soll, sich optimal entwickeln und entfalten zu können.

In welcher Hinsicht müssen sich nun Kindergarten und Primarschule verändern, wenn man den Einstellungen der Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen folgt? Bezüglich Anpassung an die Gesellschaft versus Erziehung zu einer sachlichen Kritikfähigkeit müssen sich sowohl Kindergarten als auch Primarschule verändern. Beide sollten die Kinder mehr zu einer sachlichen Kritikfähigkeit als zur Anpassung an die Gesellschaft erziehen.

Bezüglich Wissensvermittlung versus Bildung und Erziehung muss sich vor allem die Primarschule verändern: sie sollte vielmehr als es bis jetzt der Fall ist Bildung und Erziehung statt Wissen vermitteln. Das gilt - eingeschränkt - auch für den Kindergarten, dort ist aber der Soll-Zustand, nämlich mehr Bildung und Erziehung als Wissen zu vermitteln, schon fast erreicht. Der Kindergarten gewährt sodann in höherem Ausmasse Chancengleichheit als die Primarschule, beide sollten aber in noch höherem Ausmasse Chancengleichheit gewähren.

Während der Kindergarten sich nur in zwei Dimensionen - Anpassung an die Gesellschaft versus Erziehung zu einer sachlichen Kritikfähigkeit und Gewährung von Chancengleichheit - verändern muss, muss sich die Primarschule zusätzlich zu diesen beiden Dimensionen auch in der Dimension Wissensvermittlung versus Bildung und Erziehung verändern.

Zu den möglichen Auswirkungen der gefundenen Einstellungen von Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen sind verschiedene Hypothesen aufgestellt worden. Die erlebte Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand kann unter Umständen zu Resignation und Unzufriedenheit, aber auch zu einem Bemühen führen, den Kindergarten bzw. die Primarschule entsprechend zu verändern, wobei sich dieses Bestreben zumindest vorerst auf den eigenen Unterricht beziehen wird. Es ist weiter anzunehmen, dass die Ansprüche der Lehrpläne auf dem Hintergrund solcher und weiterer Einstellungen, die von Kindergärtnerin zu Kindergärtnerin, von Primarlehrerin zu Primarlehrerin verschieden

sein können, interpretiert werden.

Diskrepante Sozialisation in Kindergarten und Primarschule

Bereits bei der Erläuterung des Rahmenplans für den Kindergarten und des Lehrplans für die Primarschule ist auf die mangelnde gegenseitige Abstimmung und auf die Verengung des Erziehungs- und Bildungsangebots in der Primarschule (gegenüber dem Kindergarten) hingewiesen worden. Dass solche Unterschiede nicht nur auf der Ebene der Lehrpläne, sondern auch auf der Ebene der tatsächlichen Gegebenheiten vorhanden sind, geht aus den oben referierten Einstellungen von Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen hervor.

Infolge der diskrepanten Sozialisationsleistungen von Kindergarten und Primarschule kommt es im kindlichen Sozialisationsprozess zu mehr oder weniger deutlichen Spannungen. Diskrepanzen können sich in folgenden Bereichen ergeben:

1. Auf der Ebene der Verordnungen und Lehrpläne. Wie bereits erwähnt, ist der Verpflichtungsgrad der Schule und damit auch der Anpassungs- und Leistungsdruck grösser als im Kindergarten. Der Kindergarten gewährt dem Kind zudem eine umfassendere und ausgewogenere Bildung und Erziehung als die Primarschule. Die Primarschule ist einseitig auf kognitive Lern- und Leistungsprozesse ausgerichtet, im Gegensatz zum Kindergarten ist emotive, soziale und musische Förderung und Erziehung nur sekundär vorgesehen und unter den gegenwärtigen Organisationsformen auch nur beschränkt möglich.

2. Auf der Ebene der unterschiedlichen Interaktionsformen zwischen Lehrperson und Kind und unter den Kindern. Der kognitive Lern- und Leistungsdruck in der Schule führt zu Lehrerverhaltensformen und Interaktionsmustern, die im Hinblick auf soziale Erziehung (Kooperation, gegenseitiges Verständnis etc.) ungünstig sind.

3. Das Kind muss nicht nur die in Kindergarten und Primarschule unterschiedlichen Erfahrungen und Ansprüche in seine Persönlichkeit zu integrieren versuchen, es muss dabei auch noch seine bisherigen Erfahrungen innerhalb der Familie berücksichtigen. Belastungen können sich in folgenden Bereichen ergeben: unterschiedliche Erfahrungen und Erwartungen im Bereich Kindergarten versus Primarschule, im Bereich Kindergarten versus Familie und im Bereich Primarschule versus Familie. Es soll keineswegs für eine möglichst

einheitliche Sozialisationspraxis aller dieser Sozialisationsinstanzen plädiert werden. Das Kind soll und muss diskrepante Erfahrungen machen. Diese Diskrepanzen müssen aber vom Kind verarbeitbar sein. Neue Erfahrungen und Erwartungen dürfen nicht mit einem hohen Sanktionsdruck verbunden sein, sodass sich das Kind so sehr anpassen muss, dass seine weitere Persönlichkeitsentwicklung unharmonisch verläuft, dass es frühere Erfahrungen, Werte und Einstellungen vollständig zugunsten von neueren aufgeben muss.

Schulerfolg als ein spezifischer Aspekt schulischer Sozialisation

Nach der Erörterung der Sozialisation in der Familie (2. Kapitel) und in Kindergarten und Schule (3. Kapitel) befasste sich das 4. Kapitel mit einem spezifischen Aspekt der schulischen Sozialisation, mit dem Schulerfolg. Es wurde ausführlich erläutert, von welchen Bedingungsvariablen der Schulerfolg abhängig ist.

Die kindspezifischen Variablen für den ersten Schulerfolg wurden lange unter der allgemeinen Bezeichnung 'Schulreife' abgehandelt. Es ist gezeigt worden, dass das Konstrukt der Schulreife nicht mehr haltbar ist. Jener Entwicklungsprozess, der das Kind befähigt, innerhalb einer Gruppe Gleichaltriger lernen zu können, ist zwar auch von Reifungsprozessen, so u.a. von der Gehirnreifung, aber vor allem von Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten abhängig. Es ist deshalb angemessener, statt von Schulreife von Schulfähigkeit und Schulbereitschaft zu sprechen. Zur Schulfähigkeit werden jene Aspekte der Kognition und der Selbststeuerung (vor allem im Bereich des Arbeitsverhaltens) gerechnet, die ein Kind im Hinblick auf bestimmte schulische Anforderungen erfüllen sollte. Die Schulfähigkeit muss durch die Schulbereitschaft ergänzt werden. Dazu gehören motivationale Aspekte (Lern- und Leistungsmotivation, Interessen), emotive Aspekte (u.a. ausreichende emotionale Stabilität) und soziale Aspekte (u.a. die Bereitschaft, sich aktiv in einer Gruppe Gleichaltriger zu betätigen) sowie die verschiedenen Einstellungen des Kindes dem Lernen und der Schule gegenüber.

Schulfähigkeit und Schulbereitschaft sind nie absolute Voraussetzungen, sondern immer nur relative, d.h. von den je unterschiedlichen Erwartungen von seiten der Schule (Lehrplan, Lehrer) und teilweise

auch der Eltern abhängig. Es gibt somit keine generelle, sondern nur eine Schulfähigkeit und Schulbereitschaft im Hinblick auf bestimmte Lernbedingungen.

Kindspezifische Bedingungsvariablen des Schulerfolgs

Es wurden sodann verschiedene kindspezifische Bedingungsvariablen des Schulerfolgs näher erläutert. Die verschiedenen Forschungsergebnisse sprechen dafür, dass es zwischen den verschiedenen körperlichen Variablen wie Alter, Geschlecht, körperliche Reifung etc. und dem Schulerfolg nur mittelbare Zusammenhänge gibt, d.h., diese Variablen wirken sich indirekt über die Intelligenz und das Arbeitsverhalten auf den ersten Schulerfolg aus.

Als nächste kindspezifische Bedingungsvariablen wurden die kognitiven besprochen. Kognitive Variablen wie Intelligenz, Kurz- und Langzeitgedächtnis, differenzierte visuelle und auditive Informationsaufnahme, Sprachbeherrschung usw. sind für den Schulerfolg sehr wichtig. Der Einfluss der körperlichen Variablen und jener der Variablen der Umwelt vollzieht sich zum grössten Teil über diese kognitiven Variablen, wie empirische Untersuchungen gezeigt haben. Die Hypothese, wonach die Sprachbeherrschung in einem höheren Zusammenhang mit der Schulleistung steht als die übrigen kognitiven Merkmale, konnte in einer umfassenden empirischen Untersuchung widerlegt werden.

Die motivationalen Bedingungsvariablen des Schulerfolgs beziehen sich vor allem auf die Lernmotivation, die als Funktion relativ überdauernder Persönlichkeitsmerkmale (Leistungsmotivation, sachbereichsbezogene Anreize und soziale Bedürfnisse nach Zustimmung, Anerkennung, Identifikation und Strafvermeidung) und situationsspezifischer Merkmale (Erreichbarkeitsgrad, Anreiz und Neuigkeitsgehalt der Aufgabe) verstanden wird. Sodann wurde auf die komplexen Beziehungen zwischen Erfolgs- bzw. Misserfolgserlebnissen und der Lern- und Leistungsmotivation eingegangen. Schliesslich wurden unterschiedliche Kausalattributionen erläutert: Erfolgs- und Misserfolgsorientierte machen für Erfolg bzw. Misserfolg andere Faktoren verantwortlich.

Eine weitere kindspezifische Bedingungsvariable des Schulerfolgs ist die Affektivität des Kindes. Bis zu einem bestimmten Grad darf und muss das Kind auf die Befriedi-

gung und Berücksichtigung seiner affektiven Bedürfnisse und Wünsche (Geborgenheit, Wertschätzung, Anerkennung etc.) rechnen. Wenn sich das Kind in der Schule nicht wohl fühlt, wird es selbst bei sonst günstigen Umständen nicht optimal lernen können. Das Kind darf aber nicht auf die vorbehaltlose und sofortige Berücksichtigung aller seiner Wünsche und Bedürfnisse zählen, es muss in affektiver Hinsicht einen Beitrag zum Schulerfolg leisten, der vor allem in einer ausreichenden Frustrationstoleranz besteht. Daneben sind eine ausreichende emotionale Ansprechbarkeit und emotionale Stabilität wichtig.

Die neben den kognitiven Variablen wohl wichtigste kindspezifische Bedingungsvariable ist die Selbststeuerung. Sie wirkt sich aus auf die Kognition (u.a. als sogenannte kognitive Stile wie Impulsivität und Reflexivität), auf die Affektivität und vor allem auf das Arbeitsverhalten (Konzentration, Ausdauer, Belastbarkeit, Sorgfalt). Eine empirische Untersuchung von Kemmler hat zeigen können, dass ein ungünstiges Arbeitsverhalten neben mangelnder Intelligenz und neben einem wenig anregenden Milieu eine Hauptursache für Schulversagen ist.

Als letzte kindspezifische Bedingungsvariable des Schulerfolgs wurde das Sozialverhalten besprochen. Schulisches Lernen ist Lernen in einer Gruppe. Ohne ausreichende Anpassung des Kindes an diese Lernbedingung ist Schulerfolg auf die Dauer kaum möglich. Das Kind muss sich in der Gruppe angesprochen fühlen. Es muss Anweisungen und Normen, die für die ganze Klasse gelten, auch auf sich beziehen können. Es muss weiter bestimmte soziale Bedürfnisse - etwa nach spontanem Kontakt und spontaner Kommunikation - zurückstellen können. Es ist erwähnt worden, dass die gegenwärtige Organisation der Schule vor allem Anpassungsleistungen des Kindes verlangt, Eigeninitiative etc. sind weniger erwünscht. Aggressivität in verschiedenen Erscheinungsformen, mangelndes Einfühlungsvermögen in andere Kinder, mangelnde Kooperations- und Kontaktbereitschaft, kompensatorisches Verhalten, aber auch mangelndes Durchsetzungsvermögen, übermässiges Sich-einordnen sind ungünstige Verhaltensweisen, vor allem in bezug auf den informellen Bereich der Schule (Verhalten in der Pause, auf dem Schulweg etc.).

Die verschiedenen kindspezifischen Bedingungsvariablen lassen sich nie voneinander trennen, sie beeinflussen sich gegenseitig sehr stark (Rückkoppelungsprozesse etc.).

Familiäre Bedingungsvariablen des Schulerfolgs

Die familiären Bedingungsvariablen des Schulerfolgs wirken sich vor allem auf die bereits erläuterten kindspezifischen Variablen aus. Man spricht in diesem Zusammenhang von der kognitiven, motivationalen und affektiven Sozialisation durch die Familie. Hier wirken sich auch unbewusste und unreflektierte Einstellungen und Erwartungshaltungen der Eltern gegenüber dem Kind, der Schule, der Schulleistung etc. aus. An der Unterschicht orientierte Normen und Einstellungen können ein Kind in Konflikt mit der mehrheitlich an Mittelschichtsnormen orientierten Schule bringen.

Nicht nur die kognitive, motivationale und affektive Förderung des Kindes in der Vorschulzeit ist für den späteren Schulerfolg wichtig, sondern auch eine umfassende Unterstützung des Kindes durch die Eltern während der Schulzeit. Gerade in konfliktgeladenen Zeiten braucht das Kind die Unterstützung seiner Eltern doppelt.

Für eine günstige Schulvorbereitung genügt weder kognitive Förderung allein noch emotionale Zuwendung allein. Eine empirische Untersuchung hat ergeben, dass sich umfassende pädagogische Zuwendung günstig, ausschliesslich emotionale Zuwendung hingegen ungünstig auf den ersten Schulerfolg auswirkt.

Der Kindergartenbesuch als Bedingungsvariable des Schulerfolgs

Eine weitere Bedingungsvariable des Schulerfolgs ist der Kindergartenbesuch. Verschiedene empirische Untersuchungen ergaben allerdings relativ niedrige Zusammenhänge zwischen dem Besuch eines traditionellen Kindergartens und dem Schulerfolg. Dafür können verschiedene Gründe verantwortlich sein: zu wenig gezielte Schulvorbereitung im Kindergarten, zu grosse Kinderzahlen, Fehlen einer pädagogisch-psychologischen Diagnostik, die der Kindergärtnerin gezielte Informationen bezüglich zu fördernder Verhaltensbereiche beim einzelnen Kind gibt, Fehlen von zusammenhängenden, systematisch aufgebauten Förderungsprogrammen, mangelnde Ausbildung der Kindergärtnerin und wohl als eine der Hauptursachen die mangelnde Abstimmung zwischen den erzieherischen und unterrichtenden Zielen von Kindergarten und Primarschule, wie sie sich bereits auf der Ebene der Lehrpläne zeigt. Weil sich der Kindergarten nicht auf die kognitive Förderung

beschränkt und weil die kognitiven Aktivitäten oft zu wenig systematisch und individuell geplant werden, erscheinen die Auswirkungen auf den Schulerfolg nicht besonders gross, zumal es sich vor allem um kognitive Variablen handelt, die den Schulerfolg bestimmen. Die (möglicherweise bedeutsamen) Einflüsse der nicht-kognitiven Lern- und Erziehungsaktivitäten des Kindergartens können sich gegenwärtig viel zu wenig manifestieren, weil die Schule nicht-kognitive Bereiche in viel geringerem Masse berücksichtigt als der Kindergarten. Bezüglich zahlreicher pädagogischer Aspekte scheinen sich die Auffassungen von Kindergarten und Primarschule entgegenzustehen, das betrifft etwa das Leistungsprinzip. So wenig eine kritiklose Uebernahme schulischer Ansprüche, Zielsetzungen und Unterrichtsformen durch den Kindergarten erwünscht ist, so wenig sinnvoll sind die grundsätzlichen Einwände gegen zahlreiche schulische Prinzipien, wie sie im Rahmenplan formuliert werden. Der Kindergarten muss sein gegenwärtiges Lern- und Erziehungsangebot neu reflektieren, systematisch aufbauen, methodisch und didaktisch überarbeiten. Kindergarten und Schule müssten in eine intensive Auseinandersetzung über verschiedene Zielsetzungen ihrer erzieherischen Bemühungen kommen. Die Schule müsste verschiedene Lern- und Erziehungsbereiche, die der Kindergarten m. E. mit Recht nicht aufzugeben bereit ist, stärker als bisher in ihrem Angebot berücksichtigen.

Ist das Erziehungs- und Lernangebot von Kindergarten und Primarschule einmal besser koordiniert, dann müssen Mittel und Wege einer möglichst effizienten Realisierung gesucht werden. Schliesslich muss bedenkt werden, dass individuelle Lern- und Leistungsdefizite im Kindergarten und frühen Primarschulalter viel eher aufgeholt werden können als später.

Erste Schulerfahrungen als Bedingungsvariable des Schulerfolgs

Die letzten wichtigen Bedingungsvariablen des Schulerfolgs sind die ersten Schulerfahrungen. Bei der Analyse dieser Variablen sind drei Bedingungen unterschieden worden: die Rahmenbedingungen der Schule (Lehrpläne, Verordnungen, Richtlinien), die Persönlichkeit des Lehrers und die Interaktionsprozesse in der Schulklasse. Die empirische Ueberprüfung der Zusammenhänge dieser drei Bereiche mit dem Schulerfolg ist aber infolge grosser Schwierigkeiten im Bereich einer ange-

messenen Operationalisierung nur sehr bedingt möglich. Eine umfassende empirische Untersuchung konnte zwar nachweisen, dass es selbst dann schulklassenspezifische Leistungsunterschiede gibt, wenn Persönlichkeitsvariablen (Intelligenz, Anpassungsverhalten) und Merkmale der sozialen Herkunft kontrolliert werden. Welche einzelnen Variablen - Rahmenbedingungen, Lehrerpersönlichkeit und Interaktionsprozesse in der Klasse - sich in welchem Ausmasse auswirken und wie diese Variablen miteinander interagieren, konnte nicht festgestellt werden.

Die drei erwähnten Variablen der schulischen Situation sind bereits in früheren Kapiteln besprochen worden. In diesem Kapitel wurde auf einige spezielle Aspekte vor allem des Lehrerverhaltens eingegangen, so auf die Beurteilung der Schulleistungen, auf die Frage der norm- bzw. kriteriumsbezogenen Leistungsmessung, auf die Kausalattribution (d.h. auf die Frage, welche Faktoren der Lehrer für den schulischen Erfolg bzw. Misserfolg seiner Schüler verantwortlich macht), auf die Erwartungshaltungen des Lehrers an die Schüler, auf die Gestaltung der Unterrichtsprozesse etc. Es wurde diskutiert, welche Massnahmen geeignet sein könnten, dem Kind zu einem möglichst erfolgreichen Schulstart zu verhelfen. Eine dieser Massnahmen besteht darin, dass der Lehrer seine Anforderungen an die Kinder nur langsam steigert, dass er ihnen vor allem in den ersten Schulwochen, in denen sich die Kinder vom Kindergarten auf die Schule umstellen müssen, entgegenkommt.

Ob ein Kind in der Schule also Erfolg hat, hängt zwar in hohem Ausmasse von den Voraussetzungen ab, die es mitbringt, andererseits aber in nicht zu unterschätzendem Ausmasse von der Gestaltung des Erstunterrichts. Bei unangemessenen Anforderungen, bei einem wenig einfühlsamen, emotional-wertschätzendem Lehrerverhalten, bei das Kind überfordernden sozialen Rahmenbedingungen für die schulische Interaktion etc. kann ein Kind trotz günstiger Voraussetzungen von seiner bisherigen Entwicklung her in der Schule versagen.

Die unterschiedliche Bedeutung der einzelnen Bedingungsvariablen

Eine umfassende empirische Untersuchung ergab, dass den kognitiven Lernvoraussetzungen mit Abstand die grösste Bedeutung für den Schulerfolg zukommt. Die übrigen Variablen - Sozialverhalten und körper-

liche Entwicklung als kindspezifische Variablen neben den kognitiven Lernvoraussetzungen sowie die familiären und schulischen Bedingungen - haben demgegenüber ein viel geringeres Gewicht. Die erwähnten Variablen können insgesamt ca. 50% der Variation der Schulleistungen erklären. Das geringe Gewicht, das familiäre und schulische Bedingungen erhielten, hängt sicher auch mit der erschwerten Erfassbarkeit dieser Variablen zusammen. Vor allem die schulspezifischen Bedingungsvariablen des Schulerfolgs sind nur sehr schwer zu operationalisieren.

Anhand eines vereinfachten Modells wurde illustriert, wie komplex die einzelnen Bedingungsvariablen zusammenhängen (Interaktions- und Rückkoppelungsprozesse). Zudem ist es wohl so, dass die einzelnen Bedingungsvariablen nicht bei jedem Kind die gleiche Bedeutung für den Schulerfolg haben. Im Einzelfall kann nur durch eine differenzierte Analyse herausgefunden werden, welche Variablen etwa für den mangelnden Schulerfolg verantwortlich sind.

Psychodiagnostische Aspekte der Einschulung

Das 5. Kapitel befasst sich mit psychodiagnostischen Aspekten der Einschulung. Psychodiagnostische Bemühungen im Zusammenhang mit der Einschulung dürfen dabei nicht nur der Selektion des Kindes, also der Entscheidungsfindung bezüglich der bestmöglichen Einschulung dienen. Sie müssen auch pädagogisch relevante Informationen liefern, d.h. Informationen über allfällige Lern- und Leistungsdefizite und über mögliche Massnahmen zu deren Beeinflussung.

Eine unangemessene Einschulung, die das Kind entweder über- oder unterfordert, wird zu entsprechend ungünstigen Einstellungen und Erwartungshaltungen gegenüber der Schule führen und so das weitere Lernen ungünstig beeinflussen. Im Falle von Ueberforderung kann es zudem zu sekundären Verhaltensauffälligkeiten (Lernunlust, Resignation, kompensatorische Reaktionen etc.) kommen, die die gesamte weitere Entwicklung des Kindes hemmen oder sogar gefährden.

Allein schon von diesen Ueberlegungen her wird man auf psychodiagnostische Bemühungen, die nicht nur Selektions-, sondern auch Förderungsfunktionen erfüllt, nicht verzichten können. Die gegenwärtigen Möglichkeiten sind allerdings eher beschränkt.

Zur Brauchbarkeit kollektiver Einschulungstests

Wie steht es mit der Brauchbarkeit kollektiver Einschulungstests? Die herkömmlichen Schulreifetests, Kombinationen verschiedener Schulreifetests oder von Schulreifetests mit Intelligenztests haben im grossen und ganzen nur eine mässige prognostische Validität (Werte von $r = 0.50$ - $r = 0.60$). Diese mässigen Werte hängen u. a. damit zusammen, dass das Kriterium Schulleistung nur schwer objektiv, reliabel und valide erfasst werden kann. Die heute vorhandenen Schulreifetests leisten zudem zu wenig für einen diagnosegeleiteten Einsatz gezielter Lern- und Förderungsmassnahmen. Sie sind allenfalls für reine Selektionszwecke - und das erst noch nur beschränkt - brauchbar. Empirische Untersuchungen haben ergeben, dass mit den heute vorliegenden Verfahren nur jeder zweite Förderungsbedürftige erkannt wird. Fachleute weisen darauf hin, dass durch messtechnische Verbesserungen die Validität der Einschulungsdiagnose nicht mehr entscheidend verbessert werden kann.

Die insgesamt eher geringe Leistungsfähigkeit von Einschulungstests für die Vorhersage des Schulerfolgs ist hauptsächlich auf folgende Faktoren zurückzuführen: Sie erfassen primär kindspezifische Bedingungsvariablen des Schulerfolgs und hier erst noch vor allem kognitive. Zum zweiten hängt der Schulerfolg auch von Faktoren ab, die zum Zeitpunkt des Einschulungsentscheides noch gar nicht messbar, geschweige denn identifizierbar sind.

Je höher der prognostische Wert von Einschulungstests ist, desto mehr ist der Schulerfolg bereits vor der Einschulung, zum Zeitpunkt der Testdurchführung nämlich, festgelegt. Wahrscheinlichkeit würde zunehmend in Determiniertheit umschlagen. Die pädagogischen Bemühungen des Lehrers, das allfällige Engagement der Eltern, die Anstrengungsbereitschaft des Kindes wären gewissermassen vergeblich, wäre bereits bei der Einschulung aufgrund eines hochzuverlässigen und hochvaliden Testergebnisses festgelegt, dass das Kind früher oder später zu einem Schulversager wird. Einschulungstests sollten realistisch eingesetzt werden. Sie können einen bedeutsamen Ausschnitt schulisch relevanter Voraussetzungen erfassen und damit Ansporn werden, ungenügende Voraussetzungen durch entsprechende Förderungsmassnahmen nach Möglichkeit zu beheben. Sie können aber keine längerfristige sichere Prognose stellen, weil der Schulerfolg von vielen erst später wirksamen Variablen abhängt.

In einem Exkurs wurden eigene Vorarbeiten zur Entwicklung eines Gruppen-Schuleignungstests vorgestellt. Die Ansprüche sind dabei bescheiden: es sollen einige schulisch relevante Lern- und Leistungsvoraussetzungen erfasst werden, nämlich: die allgemeine seelisch-geistige Entwicklung (Menschenzeichnung), die Ausdauer und das Pflichtbewusstsein (Muster fortsetzen), die Fähigkeit zur differenzierten visuellen Informationsaufnahme und zur visuomotorischen Steuerung sowie die Intelligenz als Fähigkeit zu Kategorisierungsleistungen.

Die Notwendigkeit, weitere Informationen in den psychodiagnostischen Prozess einzubeziehen

Die Erörterung der Brauchbarkeit von Einschulungstests zeigte die Notwendigkeit auf, weitere Informationen in den psychodiagnostischen Prozess einzubeziehen. Dazu gehören einmal individuelle Testverfahren, dann vor allem die Beurteilung des Kindes durch die Kindergärtnerin und durch die Eltern.

Die Beurteilung des Kindes durch die Kindergärtnerin (oder durch eine andere Lehrperson) wirft zahlreiche Probleme auf, die ausführlich diskutiert wurden. Die theoretischen Aspekte wurden unter den zentralen Begriffen der sozialen Wahrnehmung und der sogenannten impliziten Persönlichkeitstheorie der Beurteilenden abgehandelt. Gemäss der Theorie der impliziten Persönlichkeitsbeurteilung geht die Lehrperson bei der Beurteilung des Kindes von bestimmten, mehr oder weniger unreflektierten Annahmen aus, die die Bedeutung und den Zusammenhang verschiedener Eigenschaften und Verhaltensweisen des Menschen betreffen. Aufgrund impliziter Persönlichkeitstheorien kann es zu mehr oder weniger gravierenden Fehlbeurteilungen des Kindes kommen. Es ist deshalb notwendig, dass Lehrpersonen über das Zustandekommen sozialer Wahrnehmung und impliziter Persönlichkeitstheorien informiert werden, damit sie eher imstande sind, ihre Urteile kritisch zu reflektieren.

Die mehr praktischen Aspekte der Beurteilung des Kindes durch die Kindergärtnerin wurden anhand eines eigenen Beurteilungsbogens erläutert. Er befasst sich mit folgenden Bereichen: Denken und Sprache (16 Items), Arbeits- und Lernverhalten (17 Items), soziales Verhalten (19 Items), Persönlichkeitsmerkmale der Affektivität (13

Items), Motorik und Körperbeherrschung (4 Items) und Fein- bzw. Graphomotorik und visuelle Differenzierung (6 Items). Die einzelnen Items werden - um die Beurteilung nicht zu erschweren und um nicht eine Pseudogenauigkeit vorzutäuschen - nur dichotom beantwortet (Kriterium erfüllt bzw. nicht erfüllt, wobei die Grenze zwischen 'unterdurchschnittlich' einerseits und 'durchschnittlich oder überdurchschnittlich' andererseits gezogen wurde).

Schliesslich wurde auf einige Aspekte der Beurteilung des Kindes durch die Eltern eingegangen, wobei auf die Einflüsse der direkten Betroffenheit der Eltern auf die Beurteilung des Kindes hingewiesen wurde.

Der Entscheidungsprozess der Einschulung

Im letzten Unterkapitel wurde der ganze Entscheidungsprozess im Zusammenhang mit der Einschulung erörtert. Es wurde ausführlich auf die zahlreichen Schwierigkeiten eingegangen, die sich bei der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -gewichtung und bei der Zuordnung des Kindes zur günstigsten der vorhandenen Einschulungsmöglichkeiten ergeben. Es wurde postuliert, die Eltern und die Kindergärtnerin in den Entscheidungsprozess miteinzubeziehen. Eltern sollten ihre diesbezügliche Verantwortung wahrnehmen können und müssen. Es wurden sodann die Schwierigkeiten aufgezeigt, die sich im Zusammenhang mit der Objektivität, Reliabilität und Validität des ganzen Entscheidungsprozesses ergeben. Daraus wurde u.a. die Forderung abgeleitet, dass ein Einschulungsentscheid reversibel sein muss.

Der Entscheidungsprozess darf nicht nur der Selektion des Kindes dienen, er muss auch pädagogische Funktionen erfüllen, d.h. konkret verwertbare Informationen über zu fördernde Verhaltensbereiche des Kindes liefern. Anzustreben wäre ein Entscheidungsprozess, der zu einer individuellen, diagnosegeleiteten Lern- und Entwicklungshilfe führt. Ein solcher Prozess dürfte allerdings nicht erst kurz vor der Einschulung beginnen, in irgendwelcher Hinsicht auffällige Kinder sollten schon beim Eintritt in den Kindergarten erfasst und die Kindergärtnerin entsprechend beraten werden. Dieser Prozess würde sich auch über die Einschulung hinaus auf die Schullaufbahn ausdehnen. Das Schwergewicht muss dabei immer auf der Hilfe und Beratung und nicht auf der Selektion und Ueberwachung

liegen. Zudem müssen nicht zum vorneherein alle Kinder erfasst werden, auch wird sich das Ausmass der Untersuchungen, Beratungen und Hilfen von Kind zu Kind unterscheiden.

Eine solche individuelle Lern- und Entwicklungshilfe ist gegenwärtig nur in ersten bescheidenen Ansätzen möglich. Einerseits sind die für die psychologische Untersuchung und spezifische Beratung zuständigen Spezialdienste (Schulpsychologische Dienste, logopädische Dienste etc.) bei der gegenwärtigen personellen Dotierung zeitlich überfordert, andererseits müssen die Lehrpersonen differenzierter und vor allem praxisbezogen ausgebildet werden. So wissen viele Lehrpersonen ausreichend, wie man eine ganze Klasse unterrichtet, sind aber angesichts der Aufgabe, ein Kind differenziert, individuell zu fördern, oft überfordert. Zusätzlich müssten auch schulorganisatorische Massnahmen (u.a. kleinere Klassen, differenzierte Lehrpläne, differenzierte Lehr- und Lernmaterialien etc.) getroffen werden.

Cerebral bedingte Lern- und Verhaltensauffälligkeiten

Im letzten Kapitel wurde die Notwendigkeit einer differenzierten pädagogisch-psychologischen Diagnostik im Rahmen der Einschulung am Beispiel von Kindern mit cerebral bedingten Lern- und Verhaltensauffälligkeiten konkretisiert.

Es wurde ausführlich auf Ursachen und Erscheinungsformen von Hirnfunktionsstörungen eingegangen. Sodann wurde erläutert, welche spezifischen Schwierigkeiten solche Kinder im Schulunterricht haben können und welche Massnahmen geeignet sein können, diesen Kindern zu helfen. Die Schulschwierigkeiten können im wesentlichen auf folgende Faktoren zurückgeführt werden: Schwierigkeiten im Bereich der visuellen und / oder auditiven Informationsaufnahme, Schwierigkeiten mit der entsprechenden Kurzzeitspeicherung, Schwierigkeiten im Bereich der intermodalen Informationsverarbeitung, Konzentrations-schwierigkeiten, schnellere geistige Ermüdung und damit verbunden ein erhöhtes Erholungs- und Ablenkungsbedürfnis, mangelnde Selbststeuerung im affektiven und sozialen Bereich (emotionale Unreife, emotionale Labilität, Frustrationsintoleranz, Kontaktschwierigkeiten, Anpassungsschwierigkeiten in der Gruppe etc.).

Wie erwähnt, haben Kinder mit Hirnfunktionsstörungen unter Umständen spezifische, individuell ausge-

richtete Massnahmen im Unterricht, in schwereren Fällen sogar eine zusätzliche Förderung bzw. Therapie notwendig. Nur dann kann eine schulische Ueberforderung des Kindes verhindert werden, die ihrerseits verschiedene sekundäre Verhaltensstörungen hervorrufen kann, die das Kind unter Umständen mehr beeinträchtigen können als die ursprünglichen Auswirkungen der Hirnfunktionsstörung.

Einige wichtige Konsequenzen

Die Sozialisation des Kindes im Alter zwischen 6 und 8 Jahren ist abhängig von der Familie, vom Kindergarten und von der Schule. Ein möglichst gutes Gelingen des Sozialisationsprozesses in dieser Lebensphase ist für die weitere Entwicklung des Kindes sehr wichtig. Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen und Lehrer sollten über das Entwicklungs- und Sozialisationsgeschehen differenzierter und unter Berücksichtigung ihrer praktischen Tätigkeit informiert werden als es bisher der Fall ist. Nur dann sind sie imstande, in Zusammenarbeit mit Diagnostik- und Beratungsstellen dem Kind eine angemessene, individuelle Lern- und Entwicklungshilfe zu geben, die über das in den heutigen Lehrplänen festgelegte Lern- und Bildungsangebot hinausreicht und jedem Kind möglichst gute Chancen zu seiner Selbstverwirklichung und Selbstentfaltung gibt.

Die gegenwärtige Praxis des Sozialisationsprozesses führt für viele Kinder zu Belastungen, die ihrer weiteren Entwicklung abträglich sind. Solche Belastungen ergeben sich aus der mangelnden Abstimmung und Zusammenarbeit von Kindergarten und Primarschule. So wird das im Kindergarten recht umfassende, wenn oft auch nicht besonders effiziente Erziehungs- und Bildungsangebot in der Primarschule einseitig auf kognitive Bereiche eingeengt. In die notwendige intensive Zusammenarbeit von Kindergarten und Primarschule müssen die Eltern viel mehr als bisher einbezogen werden, damit sie als Hauptverantwortliche für die Erziehung und Entwicklung des Kindes ihre Verantwortung auch wahrnehmen können und wahrnehmen müssen.

Eine individuelle Lern- und Entwicklungshilfe für das Kind, wie sie hier skizziert wurde, setzt verschiedene bildungspolitische Entscheide und entsprechende schulorganisatorische Massnahmen voraus: kleinere Schulklassen, Abbau vorhandener Einseitigkeiten in den Ansprüchen an das Kind und in den Zielsetzun-

gen der Erziehung und des Unterrichts im Kindergarten und vor allem in der Primarschule, vermehrte Mitbestimmung der Lehrpersonen und der Eltern in schulischen Belangen und damit Förderung der Eigeninitiative und der Selbstverantwortlichkeit, vertiefte Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen und Primarlehrer, Ausbau von Abklärungs-, Beratungs- und Therapiestellen etc.

Diese verschiedenen Forderungen sind beileibe nicht neu. Dennoch ist es notwendig, dass sie einmal mehr aufgestellt werden. Selbstverständlich müssen die hier nur angedeuteten Bereiche, in denen Änderungen notwendig sind, näher differenziert, gewichtet und aufeinander abgestimmt werden. Im Rahmen dieser Arbeit ist das allerdings nicht möglich.

7 Anhang zum Kapitel 5.3 (Exkurs: Vorarbeiten zu einem eigenen Gruppen-Schul-eignungstest)

Auf den folgenden Seiten finden sich die im Kapitel 5.3 erwähnten Musterblätter der verschiedenen Tests. Es handelt sich dabei um folgende:

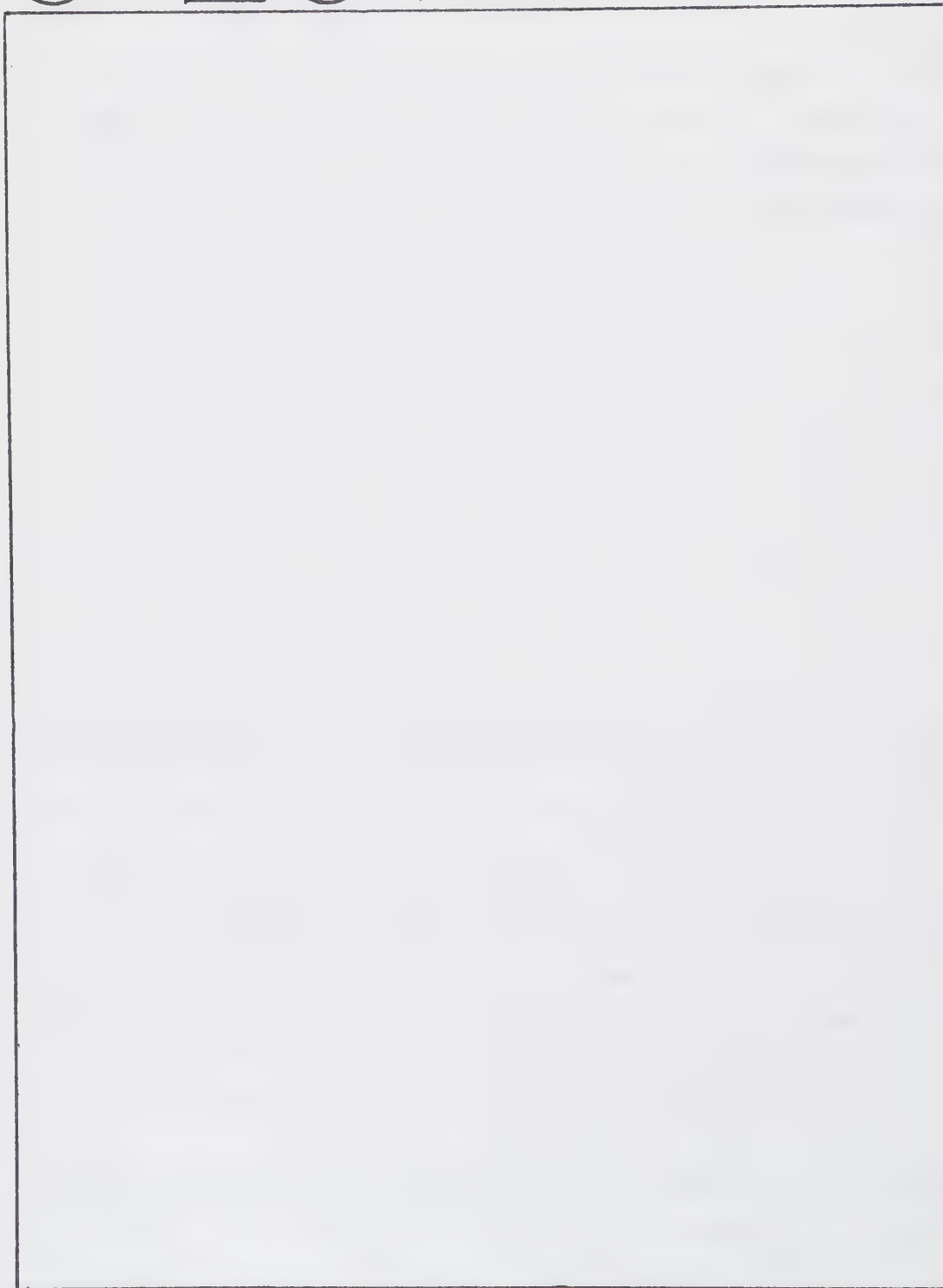
- Seite 295: Test 'Muster fortsetzen' (Kapitel 5.3.4, Seite 208 ff.)
- Seite 296: Test 'Abzeichnen schematischer Figuren' (Kapitel 5.3.5, Seite 211 ff.)
- Seite 297: Test 'Denkaufgaben' (Kapitel 5.3.6, Seite 215 ff.)
- Seite 298: Test 'Bildabzeichnen' (Kapitel 5.3.7, Seite 223 ff.)

Die näheren Erläuterungen zu den Aufgaben finden sich in den entsprechenden Kapiteln.

Schulpsychologischer Dienst Meiersmattschulhaus 1 6010 Kriens

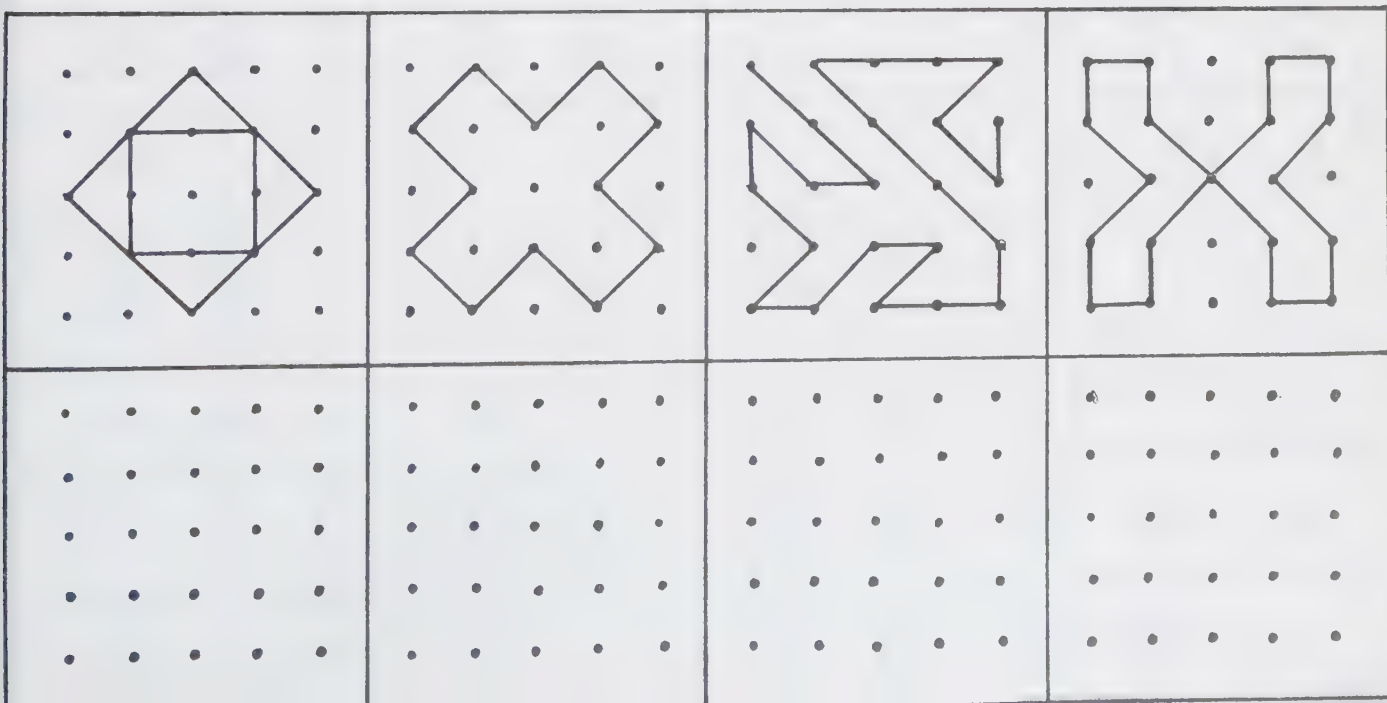
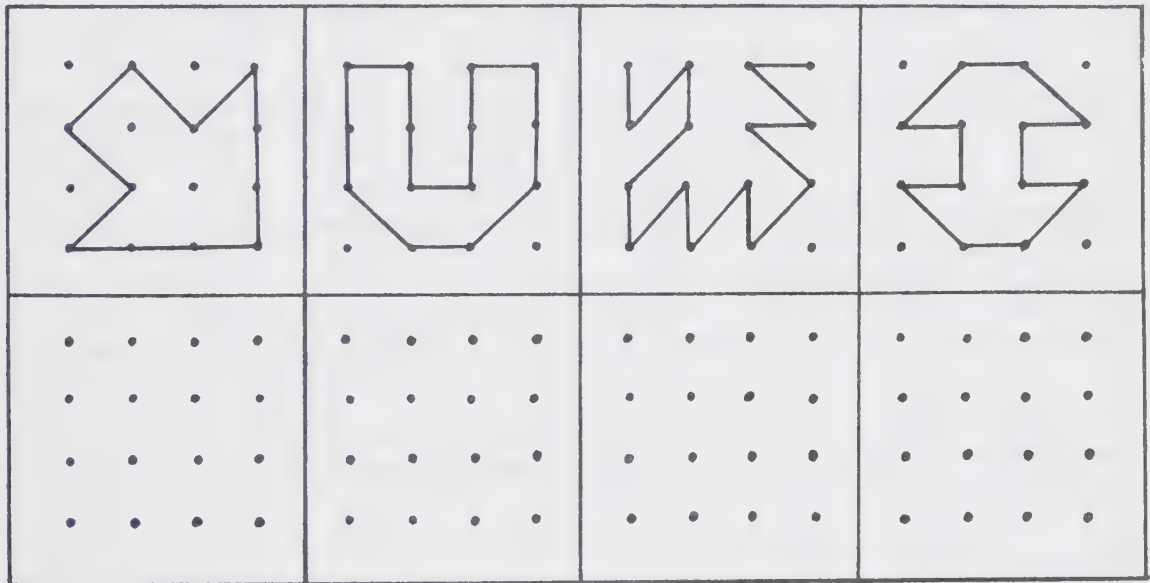
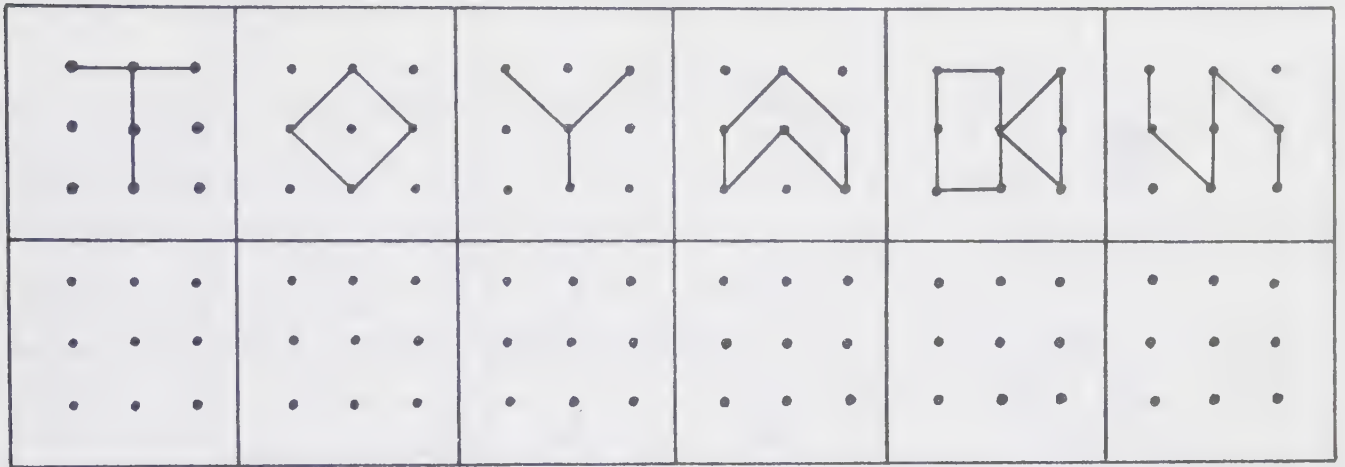
Vorname und Name _____

Datum _____ Geburtsdatum _____ Alter _____



Vorname und Name _____

Datum _____ Geb.datum _____ Alter _____



Vorname und Name _____

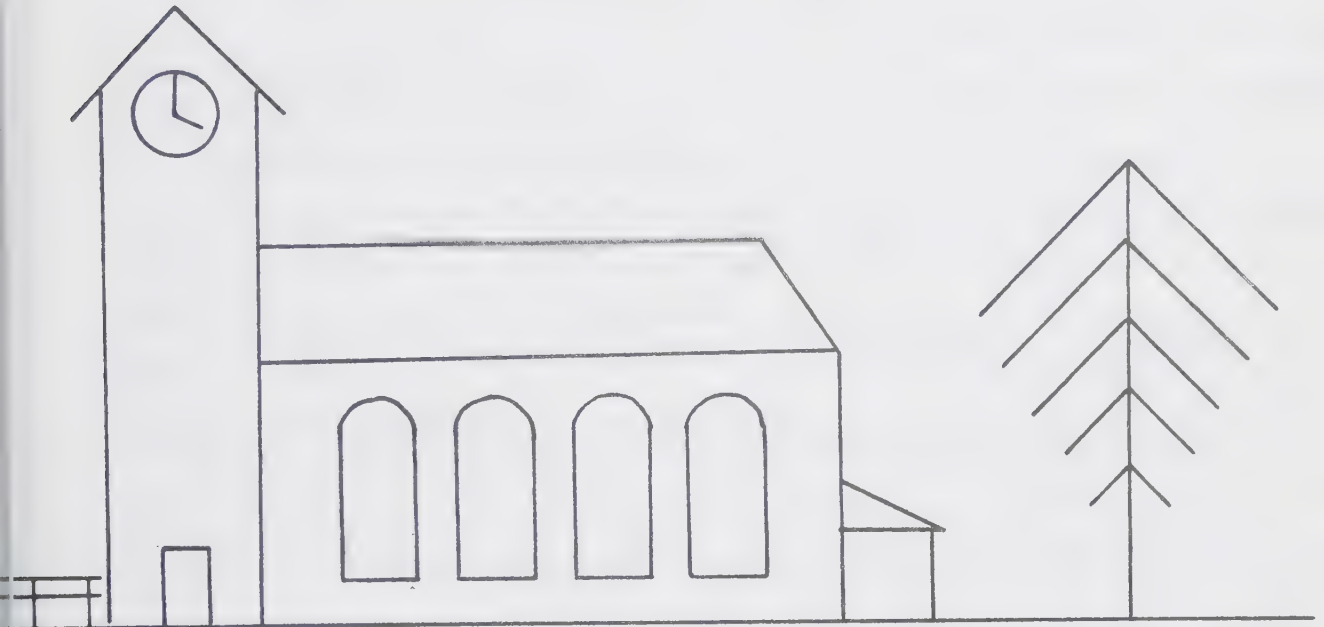
Datum _____ Geb.datum _____ Alter _____

ulpsychologischer Dienst Meiersmattschulhaus 1 6010 Kriens

name und Name _____

um _____ Geburtsdatum _____ Alter _____



8 L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S

- Aebli H., Ueber die geistige Entwicklung des Kindes, Stuttgart 1963
- Angermaier M., Hrsg., Legasthenie - Das neue Konzept der Förderung lese-rechtschreibschwacher Kinder in Schule und Elternhaus, Frankfurt am Main 1976
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, Anregungen I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten, München 1973
- Atzesberger M., Psychologisch-pädagogische Grundfragen der Legasthenikerhilfe, in: Straub A., Die Förderung des Legasthenikers in der Schule, Stuttgart 1974
- Axline V. M., Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren, München 1974
- Backman C. W. / Secord P. F., Sozialpsychologie der Schule, Weinheim 1972
- Baldwin A. L., Theorien primärer Sozialisationsprozesse, Band 2, Weinheim 1974
- Barkey P., Modelle in der pädagogischen Diagnostik, in: Barkey P. / Langfeldt H.-P. / Neumann G., Pädagogisch-psychologische Diagnostik am Beispiel von Lernschwierigkeiten, Bern 1976
- Berger E., Das Problem der Teilleistungsschwächen in seiner Bedeutung für die Schule, in: Berger E., Hrsg., Teilleistungsschwächen bei Kindern, Bern 1977
- Benton A., Der Benton-Test, Bern 1972
- Bernstein B., Elaborierte und restringierte Codes (1964), in: Bernstein B., Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten, Aufsätze 1958-1970, Amsterdam 1970
- Bernstein B., Lernen und soziale Struktur (1965), in: Bernstein B., Lernen und soziale Struktur, Amsterdam 1970
- Bernstein B., Familiales Rollensystem, Kommunikation und Sozialisation (1970), in: Bernstein B., Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten, Aufsätze 1958-1970, Amsterdam 1970
- Blankertz H., Theorien und Modelle der Didaktik, München 1970
- Brenner Ch., Grundzüge der Psychoanalyse, Frankfurt am Main 1967
- Breuer H., Zur Problematik der Lese- und Rechtschreibschwäche (LRS), in: Heilpädagogische Rundschau, Okt. 1976, Beilage zur Schweizer Erziehungsrundschau
- Bruner J. S., Studien zur kognitiven Entwicklung, Stuttgart 1971
- Bühler H., Sprachbarrieren und Schulanfang - eine pragmlinguistische Untersuchung des Sprechens von Sechs- bis Achtjährigen, Weinheim 1973
- Cazden C. B., Die Situation. Eine vernachlässigte Ursache sozialer Klassenunterschiede im Sprachgebrauch, in: Klein W. / Wunderlich D., Hrsg., Aspekte der Soziolinguistik, Frankfurt am Main 1971
- Church J., Sprache und die Entdeckung der Wirklichkeit - über den Spracherwerb des Kleinkindes, Frankfurt am Main 1971
- Combe A., Kritik der Lehrerrolle, München 1972
- Dieterich R., Psychodiagnostik, München 1973
- Dieterich R., Strukturelemente des Lehrer-Schüler-Verhaltens, in: Gröschel H., Hrsg., Das Lehrer- und Schülerverhalten in Erziehung und Unterricht, München 1975
- Drever J. / Fröhlich W. D., dtv Wörterbuch zur Psychologie, München 1971
- Ebersole M. / Kephart N. C. / Ebersole J. B., Lernen Schritt für Schritt - Unterrichtspraxis bei lernbehinderten Kindern, München 1976
- Elhardt S., Tiefenpsychologie - eine Einführung, Stuttgart 1971

- Erikson E. H., Wachstum und Krise der gesunden Persönlichkeit, in: Erikson E. H., Identität und Lebenszyklus, Frankfurt am Main 1973
- Fend H., Sozialisierung und Erziehung, Weinheim 1969
- Fend H., Konformität und Selbstbestimmung, Weinheim 1971
- Fend H., Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim 1975
- Flammer A., Individuelle Unterschiede im Lernen, Weinheim 1975
- Freud S., Abriss der Psychoanalyse (a) / Das Unbehagen in der Kultur (b), Frankfurt am Main 1970
- Frostig M., Frostigs Entwicklungstest der visuellen Wahrnehmung FEW, bearbeitet von Lockowandt O., Weinheim 1974
- Frostig M. / Horne D. / Miller A.-M., Wahrnehmungstraining. Anweisungsheft für deutsche Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Reinartz A. / Reinartz E., Dortmund 1974
- Geary, Test zur Prüfung auf Normalverteilung, in: 'Psychological Bulletin' 74/1970
- Goode W. J., Soziologie der Familie, München 1971
- Grauer G., Die Entwicklung des Leistungsstrebens, in: b:e Redaktion (Hrsg.), Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, Weinheim 1971, (a)
- Grauer G., Leitbilder und Erziehungspraktiken, in: b:e Redaktion (Hrsg.), Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, Weinheim 1971, (b)
- Gregory R. L., Auge und Gehirn - Zur Psychophysiologie des Sehens, München 1966
- Haseloff O. W. / Jorswieck E., Psychologie des Lernens, Berlin 1970
- Hays W. L., Statistics - A Holt International Edition, London 1970
- Heckhausen H., Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten, in: Roth H., Hrsg., Begabung und Lernen, Stuttgart 1971
- Heckhausen H., Motive und ihre Entstehung, in: Weinert / Graumann / Heckhausen / Hofer u.a., Funkkolleg Pädagogische Psychologie 1, Frankfurt am Main 1974
- Held F., Das schulschwierige Kind, München 1975
- Henselmann P., Die leichte frühkindliche Hirnschädigung, in: Städeli H., Hrsg., Die leichte frühkindliche Hirnschädigung, Bern 1972
- Herrmann Th., Sprache, Frankfurt am Main 1972
- Hofstätter P. R., Gruppendynamik, Hamburg 1971
- Hundertmarck G., Soziale Erziehung im Kindergarten, Stuttgart 1969
- Insko C. A., Theories of attitude change, New York 1967
- Isenegger U., Curriculumtheorie, in: Messner u.a., Kind, Schule, Unterricht, Band 4 der Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen, Stuttgart 1975
- Jensen A., Rasse, Intelligenz und Erbanlagen - Es gibt Unterschiede zwischen Schwarzen und Weissen, in: Psychologie heute, 1 / 1975, Weinheim 1975
- Johnson D. J. / Myklebust H. K., Lernschwächen - Ihre Formen und ihre Behandlung, Stuttgart 1971
- Jones E. E. / Gerard H. B., Foundations of Social Psychology, New York 1967
- Joynt D., Psycholinguistische Entwicklung und die Verhaltenskontrolle, in: Ewert O. M., Hrsg., Entwicklungspsychologie I, Köln 1972
- Katz D., The Functional Approach to the Study of Attitudes, in: Hollander E. P. / Hunt R. G., eds., Current Perspectives in Social Psychology, New York 1967

- Kemmler L., Erfolg und Versagen in der Grundschule, Göttingen 1975
- Kemmler L. / Heckhausen H., Ist die sogenannte 'Schulreife' ein Reifungsproblem?, in: Weinert F., Hrsg., Pädagogische Psychologie, Köln 1972 (diese Arbeit erschien erstmals in: Psychologische Praxis, Heft 30/1962, Basel 1962)
- Kern A., Schulreife - Realität oder eine Ideologie?, Koblenz 1970
- Kern A., Der Grundleistungstest zur Ermittlung der Schulreife, München 1971
- Kern A., Der Paralleltest zum Grundleistungstest, München 1973
- Klauer K. J., Auswege aus der Jensen-Debatte, in: Psychologie heute, Heft 8/1975, Weinheim 1975
- Kleiner A., Göppinger sprachfreier Schuleignungstest, Göppingen 1974
- Koppitz E. M., Die Menschendarstellung in Kinderzeichnungen und ihre psychologische Auswertung, Stuttgart 1972
- Krapp A., Bedingungen des Schulerfolgs, München 1973
- Krapp A. / Mandl H., Schulreifetests und Schulerfolg, München 1971
- Krappmann L., Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse, in: b:e Redaktion, Hrsg., Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, Weinheim 1971 (a)
- Krappmann L., Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1971 (b)
- Krathwohl D. R., Der Gebrauch der Taxonomie von Lernzielen in der Curriculumkonstruktion, in: Achtenhagen F. / Meyer H. L., Hrsg., Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen, München 1971
- Kretz P. / Monico M. / Noser A. / Rätz W., Der Rahmenplan des Schweizerischen Kindergartenvereins im Urteil von 40 Kindergärtnerinnen der Stadt Luzern, Manuskript, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Zürich 1972 (Seminararbeit)
- Kretz P. / Rätz W., Das Kindergartenkind und das schulreife Kind im Urteil von Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen - Eine empirische Untersuchung im Kanton Zürich, Lizentiatsarbeit an der Philosophischen Fakultät I der Universität Zürich, angenommen von Herrn Prof. Dr. K. Widmer, Zürich 1974
- Kriz J., Statistik in den Sozialwissenschaften, Reinbek bei Hamburg 1973
- Langfeldt H.-P., Pädagogische Diagnostik unter testtheoretischem Aspekt, in: Barkey P. / Langfeldt H.-P., / Neumann G., Pädagogisch-psychologische Diagnostik am Beispiel von Lernschwierigkeiten, Bern 1976
- Laplanche J. / Pontalis J.-B., Das Vokabular der Psychoanalyse, Frankfurt am Main 1973
- Lehr U., Die mütterliche Berufstätigkeit und mögliche Auswirkungen auf das Kind, in: Neidhardt F., Hrsg., Frühkindliche Sozialisation, Stuttgart 1975
- Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Luzern, hrsg. vom Erziehungsdepartement des Kantons Luzern, Luzern 1970
- Lempp R., Eine Pathologie der psychischen Entwicklung, Bern 1975
- Lienert G. A., Testaufbau und Testanalyse, Weinheim 1969
- Löschenkohl E., Ueber den prognostischen Wert von Schulreifetests, Stuttgart 1975 (a)
- Löschenkohl E., Die Schulreife des Kindes und der Einfluss der Erziehung, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Heft 2/1975, Göttingen 1975 (b)
- Lovell K., Die Herausbildung des systematischen Denkens, in: Lunzer / Morris, Das menschliche Lernen und seine Entwicklung, Stuttgart 1971
- Lückert H.-R., Das Leistungsprinzip - Anthropologische, gesellschaftliche, pädagogische und politische Aspekte, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Heft 1/1975, München 1975

- Lukasczyk K., Einstellungen, in: Bernsdorf W., Hrsg., Wörterbuch der Soziologie, Band 1, Frankfurt am Main 1972
- Mager R. F., Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1970
- Mayntz R. / Holm K. / Hübner P., Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Opladen 1971
- Marmet O., Soziales Lernen, Zürich 1968 (Dissertation)
- Mead G. H., Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt am Main 1973
- Messner H. / Füglistner P., Theorie der Schule, in: Messner u.a., Kind, Schule, Unterricht, Stuttgart 1975
- Meyer H. L., Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung, in: Achtenhagen F. / Meyer H. L., Hrsg., Curriculumrevision - Möglichkeit und Grenzen, München 1971
- Michel / Novak, Kleines Psychologisches Wörterbuch, Freiburg im Breisgau 1975
- Mitscherlich A., Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, München 1973
- Mollenhauer K., Sozialisation und Schulerfolg, in: Roth H., Hrsg., Begabung und Lernen, Stuttgart 1971
- Monroe M., Der akustische Wortunterscheidungstest, in: Signer M., Hörtraining bei akustisch differenzierungsschwachen Kindern, Bern 1975
- Moser H., Offene Curricula: Vorüberlegungen zu einer Theorie des Unterrichtsspiels, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3/1973, Weinheim 1973
- Mottier G., Die akustische Differenzierungs- und Merkfähigkeit und sprechmotorische Koordination - Silbengebilde zu ihrer Ueberprüfung, in: Grisse mann H., Die psychologische Untersuchung zur Erfassung des Legasthenikers, Bern 1974
- Neidhardt F., Schichtenspezifische Elterneinflüsse im Sozialisationsprozess, in: Wurzbacher G., Die Familie als Sozialisationsfaktor, Stuttgart 1968
- Neidhardt F., Strukturbedingungen und Probleme familiärer Sozialisation, in: Claessens / Milhoffer, Hrsg., Familiensoziologie, Frankfurt am Main 1973
- Neumann G., Probleme pädagogisch-psychologischer Diagnostik beim Aufnahmeverfahren zur Sonderschule für Lernbehinderte, in: Barkey P. / Langfeld H.-P. / Neumann G., Pädagogisch-psychologische Diagnostik am Beispiel von Lernschwierigkeiten, Bern 1976
- Nickel H., Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Band 1, Bern 1972
- Nickel H., Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Band 2, Bern 1975
- Nickel H., Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Heft 3/1976, München 1976 (a)
- Nickel H., Entwicklungsstand und Schulfähigkeit, München 1976 (b)
- Nicklas H. W., Probleme der Curriculumentwicklung, in: Klafki W., Hrsg., Probleme der Curriculumentwicklung, Frankfurt am Main 1972
- Niemeyer W., Der Bremer Lautdiskriminationstest, in: Malmquist E. / Valtin R., Förderung legasthenischer Kinder in der Schule, Weinheim 1974
- Nissen G., Psychogene Störungen mit vorwiegend psychischer Symptomatik, in: Harbauer H. / Lempp R. / Nissen G. / Strunk P., Lehrbuch der speziellen Kinder- und Jugendpsychiatrie, Berlin 1974
- Nohl H., Die Theorie der Bildung, in: Nohl H., Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt am Main 1963
- Oerter R., Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1972

- Oevermann U., Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluss auf die kognitiven Prozesse, in: Roth H., Hrsg., Begabung und Lernen, Stuttgart 1971
- Petter G., Die geistige Entwicklung des Kindes im Werk von Jean Piaget, Bern 1966
- Piaget J., Das moralische Urteil beim Kinde, Zürich 1954
- Piaget J., Psychologie der Intelligenz, Zürich 1970
- Rahmenplan für die Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten, hrsg. vom Schweizerischen Kindergartenverein, Schaffhausen 1971
- Reichwein R., Sprachstruktur und Sozialschicht, in: Bernstein B. u.a., Lernen und soziale Struktur, Amsterdam 1970
- Remplein H., Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter, München 1966
- Richter H. - E., Eltern, Kind und Neurose - Die Rolle des Kindes in der Familie, Reinbek bei Hamburg 1969
- Riesman D., Die einsame Masse, Hamburg 1958
- Robinsohn S. B., Bildungsreform als Revision des Curriculums, Neuwied am Rhein 1970
- Rogers C. R., Die klientbezogene Gesprächstherapie, München 1972
- Rosen B. C. / D'Andrade R., Die psychosozialen Ursprünge des Leistungsmotivs, in: Graumann C. F. / Heckhausen H., Pädagogische Psychologie, Band 1, Entwicklung und Sozialisation, Frankfurt am Main 1973
- Rosenthal R. / Jacobson L., Pygmalion im Unterricht - Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler, Weinheim 1971
- Roth E., Persönlichkeitspsychologie, Stuttgart 1969
- Roth E., Intelligenz, Stuttgart 1972
- Roth H., Hrsg., Begabung und Lernen, Stuttgart 1971 (a)
- Roth H., Pädagogische Anthropologie, Band II, Entwicklung und Erziehung, Hannover 1971 (b)
- Roth H., Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?, in: Achtenhagen F. / Meyer H. L., Hrsg., Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen, München 1971 (c)
- Ruch F. L. / Zimbardo P. G., Lehrbuch der Psychologie, Berlin 1974
- Rüdiger D. / Kormann A. / Peez H., Schuleintritt und Schulfähigkeit, München 1976
- Sachs L., Statistische Methoden - Ein Soforthelfer, Berlin 1970
- Sachs L., Statistische Auswertungsmethoden, Berlin 1972
- Scharmann D.-L. / Scharmann Th., Die Vaterrolle im Sozialisations- und Entwicklungsprozess des Kindes - Theoretische Ansätze und empirische Materialien, in: Neidhardt F., Hrsg., Frühkindliche Sozialisation - Theorien und Analysen, Stuttgart 1975
- Schenk - Danzinger L., Entwicklungspsychologie, Wien 1972 (a)
- Schenk - Danzinger L., Pädagogische Psychologie, Wien 1972 (b)
- Schlange H. / Stein B. / von Boetticher I. / Taneli S., Göttinger-Formreproduktionstest zur Diagnose der Hirnschädigung im Kindesalter, Göttingen 1973
- Schmidtchen St., Psychologische Tests für Kinder und Jugendliche, Göttingen 1975
- Scholz W., Testpsychologische Untersuchungen bei hirngeschädigten Kindern, Berlin 1972

- Schuck K.-D. / Eggert D. / Raatz U., Columbia Mental Maturity Scale CMM 1-3, Weinheim 1975
- Schüttler - Janikulla K., Der Mann-Zeichen-Test als ein differential-diagnostisches Instrument zur Beurteilung der Lernausgangslage und Entwicklungsmöglichkeit von Vorschulkindern, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Heft 5/1975, Göttingen 1975
- Schuler I. / Weeber D. / Oser F., Die glücklose Suche nach einer neuen Grundlage für den Kindergarten, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Zürich 1972 (Seminararbeit)
- Sendelbach W., Zur prognostischen Validität des BT 1-2 in Einschulungsuntersuchungen, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Heft 4/1975, München 1975 (a)
- Sendelbach W., Schulleistungen und Leistungsverhalten als Kriterien der Vorhersagegültigkeit von Einschulungstests, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Heft 1/1975, München 1975 (b)
- Shaftel F. R. / Shaftel G., Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining, München 1973
- Sixtl / Korte, Der lerntheoretische Ansatz in der Sozialpsychologie, in: Graumann C. F., Hrsg., 7. Band, 1. Halbband des Handbuches der Psychologie, Göttingen 1969
- Spitz R., Vom Säugling zum Kleinkind - Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehung im ersten Lebensjahr, Stuttgart 1972
- Steinert H., Die Strategien sozialen Handelns - Zur Soziologie der Persönlichkeit und der Sozialisation, München 1972
- Stieger A., Psychodiagnostische Probleme bei leichten frühkindlichen Hirnschädigungen, in: Städeli H., Hrsg., Die leichte frühkindliche Hirnschädigung - Diagnostische und therapeutische Probleme, Bern 1972
- Tausch R., Gesprächspsychotherapie, Göttingen 1974
- Tausch R. / Tausch A.-M., Erziehungspsychologie, Göttingen 1971
- Tausch R. / Tausch A.-M., Dimensionen des Lehrerverhaltens in Erziehung und Unterricht, in: Gröschel H., Das Lehrer- und Schülerverhalten in Erziehung und Unterricht, München 1975
- Tiedemann J., Die Präzision der Einschulungsdiagnose, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Heft 5/1975, München 1975
- Ulich D., Gruppendynamik in der Schulklasse, München 1971
- Ulich D. / Mertens W., Urteile über Schüler - Zur Sozialpsychologie pädagogischer Diagnostik, Weinheim 1973
- Vontobel J., Leistungsbedürfnis und soziale Umwelt - Zur soziokulturellen Determination der Leistungsmotivation, Bern 1970
- Wagenschein M., Verstehen lernen, Weinheim 1973
- Weidlich S., DCS - Diagnosticum für Cerebralschädigung nach F. Hillers, Bern 1972
- Weiner B., Die Wirkung von Erfolg und Misserfolg auf die Leistung, Bern / Stuttgart 1975
- Weiss C., Pädagogische Soziologie, IV. Soziologie und Sozialpsychologie der Schulklasse, Bad Heilbrunn 1967
- Whorf B. L., Sprache, Denken, Wirklichkeit, Hamburg 1963
- Wimmer H. / Nasser - Chahpar F. / Lukesch H., Die Bedeutung soziokultureller, sprachlicher und kognitiver Merkmale für die Schulleistung von Schulanfängern, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Heft 4/1975, München 1975

Wygotski L. S., Denken und Sprechen, Frankfurt am Main 1971

Zigler E. / Child I., Socialization, in: Lindzey G. / Aronson E., The Handbook of Social Psychology, Volume 3, The Individual in a Social Context, Reading (Mass.) 1969

Ziler H., Der Mann-Zeichen-Test in detailstatistischer Auswertung, Münster 1971

Züblin W., Das schwierige Kind - Einführung in die Kinderpsychiatrie, Stuttgart 1972

LEBENS LAUF

Ich wurde am 3. Februar 1946 in St. Gallen als zweitältestes von fünf Kindern des Emil Kretz - Zeltner und der Olga Kretz - Zeltner geboren. Mein Vater war Werkmeister von Beruf. Nach dem Besuch der Primar- und Sekundarschule in Goldach (Kanton St. Gallen) absolvierte ich das Gymnasium der Kantonsschule Luzern, das ich 1967 mit der Matura B abschloss.

Nach den Studien an der Universität Zürich und Neuenburg bestand ich im Frühling 1970 die Sekundarlehrerprüfung des Kantons Luzern. Nach einem Jahr Unterrichten an einer Sekundarschule setzte ich an der Universität Zürich mein Studium fort: im Hauptfach empirische Pädagogik und pädagogische Psychologie, im 1. Nebenfach Psychologie und im 2. Nebenfach Soziologie. Im Sommer 1974 schloss ich mein Studium mit der Lizentiatsprüfung ab.

Bereits während des Studiums war ich zeitweise mit Lehraufträgen an verschiedenen Lehrerseminarien beschäftigt. Nach dem Abschluss des Studiums unterrichtete ich für kurze Zeit am Lehrerseminar des Kantons Graubünden in Chur.

Im Herbst 1974 habe ich mich mit Fräulein Ruth Hügi aus Kriens verheiratet.

Seit Februar 1975 bin ich als Schulpsychologe der Gemeinde Kriens tätig.

